

UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

O Ensino de Português Língua Estrangeira/Língua  
Segunda Baseado em Tarefas na perspetiva da Linguística  
Cognitiva

Relatório de estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Português  
Língua Estrangeira/Língua Segunda

**Chan Iok Wang**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JUNHO 2019



CATOLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

O Ensino de Português Língua Estrangeira/Língua  
Segunda Baseado em Tarefas na perspetiva da Linguística  
Cognitiva

Local de Estágio: Faculdade de Filosofia e  
Ciências Sociais do Centro Regional de Braga  
da Universidade Católica Portuguesa

Relatório de estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Português  
Língua Estrangeira/Língua Segunda

**Chan Iok Wang**

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Augusto Soares da  
Silva**

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Augusto Soares da Silva e ao Professor Doutor João Amadeu da Silva, que orientaram e acompanharam o meu trabalho nos últimos anos. Agradeço, em particular, o olhar exigente, a disponibilidade, o apoio, assim como o espaço que me proporcionaram para que fosse direcionando e sustentando esta linha de investigação.

Gostaria, igualmente, de agradecer à Professora Joana Dias Coelho, do Instituto Nun'Alvres, o facto de ter viabilizado a orientação pedagógica criteriosa e o acompanhamento neste percurso.

Aos meus amigos e colegas de estágio, quero também expressar a minha gratidão por engordarmos juntos no restaurante Temple-San e na Tasquinha Dom Ferreira, afastando-me, saudavelmente, de estágio, livros e relatório.

Queria, ainda, agradecer à minha família: à minha super mãe, ao meu meigo pai e aos meus vaidosos irmãos por me divertirem enquanto estava com a cabeça em água.

Ao Armando e à Lúcia, a vossa generosidade e atitude profissional muito me inspiraram e me deram força e motivação para fazer o caminho.

Apesar dos momentos difíceis, a vossa força foi essencial para continuar. Obrigado a todos!

## Resumo

O presente trabalho explora o Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) com a finalidade de determinar se e como este modelo didático pode contribuir para o ensino de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda e pode ser potenciado pela Linguística Cognitiva aplicada.

A apresentação dos principais contributos do ELBT e da Linguística Cognitiva é seguida por uma discussão dos seus principais princípios epistemológicos, linguísticos e didáticos, com o objetivo de organizar uma tarefa pedagógica cognitivamente informada. São apresentadas as noções de categorização e protótipos, juntamente com algumas diretrizes e ilustrações metodológicas. A seção final discute as atividades letivas e didáticas desenvolvidas e os desafios na prática de aulas utilizando o ELBT como uma das principais estratégias.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Baseado em Tarefas, ensino de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, Linguística Cognitiva, tarefa, categorização, protótipo

## Abstract

The present paper taps into the Task-Based Approach in order to determine if and how this didactic model could contribute not only to teaching portuguese as a Foreign Language and Second Language but also could be enhanced by Cognitive Linguistics.

The presentation of the main contributions of Task-Based Approach and Cognitive Linguistics is followed by a discussion of its epistemological, linguistic and didactic principles, with the purpose of organizing a cognitively-informed pedagogical task. The notions of categorization and prototypes are presented along with some guidelines and methodological illustrations. The final section discusses the activities developed and the challenges in supervised teaching practice by using a Task-Based Approach as one of the main strategies.

**Keywords:** Task-Based Languages Teaching, teaching Portuguese as Foreign Language/Second Language, Cognitive Linguistics, task, categorization, prototypes



# Índice

	Página
Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	ii
Índice .....	iii
Índice de Quadros/ Figuras / Tabelas .....	v
Lista de Siglas .....	v
<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
1.1. Motivações e pressupostos.....	1
1.2. O problema de investigação e a sua importância .....	2
1.3 Objetivos .....	4
<b>2. Enquadramento teórico .....</b>	<b>5</b>
2.1. A competência comunicativa.....	5
2.1.1. As competências comunicativas do QECR .....	7
2.1.2. Abordagem comunicativa na aquisição de língua.....	8
2.1.3. O que é o Ensino de Língua Baseado em Tarefas? .....	9
2.1.4. Revisão da literatura .....	10
2.2. Definição de tarefas .....	12
2.2.1. Caracterização e classificação de tarefa .....	14
2.2.2. Desenho de Unidades Didáticas.....	17
2.2.3. Técnicas usadas nas Tarefas .....	19
2.2.4. Uma nova perspetiva para análise das tarefas: Abordagem cognitiva .....	25
2.3. Linguística Cognitiva.....	27
2.3.1. Linguagem e cognição .....	28
2.3.2. Gramática Cognitiva .....	30
2.3.3. Semântica Cognitiva .....	30
2.3.4. Categorização e Protótipo no ensino baseado em Tarefa.....	31
<b>3. O ensino baseado em tarefas e as suas potencialidades na sala de aula.....</b>	<b>38</b>
3.1. Caracterização da Instituição.....	39
3.2. Caracterização da disciplina e a turma atribuída.....	39
3.3. Metodologia.....	42

3.4. Discussão e avaliação das atividades.....	50
<b>4. Considerações finais.....</b>	<b>52</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>55</b>

#### Anexos

Anexo 1- Resultados da atividade 1 - Elaboraram o seu próprio CV.....	62
Anexo 2- Resultados da atividade 3- Imagem de festas académicas .....	66
Anexo 3- Uma notícia.....	71
Anexo 4- O modelo de pergunta.....	72
Anexo 5- Avaliação sumativa- Prova Escrita de Português.....	73
Anexo 6- Questão final (aluno) - Potencialidades do ELBT.....	82
Anexo 7- Questão final (os estagiários supervisionados) - Potencialidades do ELBT...	83

## Índice de Quadros/ Figuras / Tabelas

<b>Quadro 1</b> – Diferentes ambientes comunicativos envolvendo a transmissão de informações .....	2
<b>Quadro 2</b> – Representação de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell .....	6
<b>Quadro 3</b> – O estilo comunicativo da tarefa .....	13
<b>Quadro 4</b> – Critérios para graduar tarefas .....	17
<b>Quadro 5</b> – Passos para a programação de uma unidade didática através de tarefas .....	19
<b>Quadro 6</b> – Grau de interferência da Atenção à Forma na comunicação da tarefa .....	20
<b>Quadro 7</b> – Esquema síntese sobre a perspectiva cognitiva no Ensino de Língua Baseado em Tarefas.....	26
<b>Quadro 8</b> – As características de uma teoria baseada no uso em oposição ao paradigma generativo.....	28
<b>Quadro 9</b> – Exemplos de Categorização prototípica: Ave, Fruto e Crime.....	32
<b>Quadro 10</b> – Introdução do tema didático através de categorização .....	33
<b>Quadro 11</b> – Esquema síntese sobre a linguagem de Curriculum Vitae .....	34
<b>Quadro 12</b> – O modelo de linguagem emerge do empreendimento cognitivo .....	35
<b>Figura 1</b> – Exercício prático apresentado na Tarefa.....	45
<b>Figura 2</b> – Oferece-se emprego .....,.....	46
<b>Figura 3</b> – Um exemplo para o desenvolvimento da aula.....	48
<b>Tabela 1</b> – Número de alunos nas primeiras três atividades pedagógicas .....	43
<b>Tabela 2</b> – Ficha da entrevista .....	46
<b>Tabela 3</b> – Ficha da consulta .....	47
<b>Tabela 4</b> – Algumas perguntas feitas pelos alunos através do modelo de pergunta.....	49
<b>Tabela 5</b> – E-mail de convite.....	49

### Lista de siglas

ELBT - Ensino de Língua Baseado em Tarefas

L2 - Língua Segunda

LE - Língua Estrangeira

QERC - O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação

# 1. Introdução

## 1.1 Motivações e pressupostos

O ser humano tende a conceptualizar domínios abstratos com base em domínios mais concretos e experienciais. No ensino da língua estrangeira, expandir a visão cognitiva do aluno pode reduzir a arbitrariedade que ele percebe do sistema de língua estrangeira. O aluno considera algo como arbitrário se não consegue entender por que razão é assim e não de outro modo. Assim, não basta apenas informar o aluno que um elemento particular pertence a uma determinada categoria linguística e não a outra; é necessário explicar ao aluno, sempre que conveniente, as motivações e os significados das categorias da língua estrangeira ou língua segunda.

O ensino de língua, profundamente ligado ao universo da comunicação, domina a nossa experiência corpórea, em todas as culturas, pelas estratégias discursivas. A divergência estrutural de *educare* da língua estrangeira/língua segunda vincula, mutuamente, as capacidades gerais da experiência individual e os aspetos culturais e sociais da experiência cognitiva.

Num contexto educativo dinâmico e diversificado, as ideias pedagógicas não se restringem a uma dimensão semântica deste único item lexical *ensinar*, mas devem constituir uma representação ou padrão conceptual. Com efeito, existe um conjunto de definições diferentes e as nossas propostas de *ensinar*, organizadas em três componentes do uso comunicativo da língua (componente pragmática, componente conceptual e componente linguística), são desenvolvidas pela prática e para a investigação em PLE/LS (Português Língua Estrangeira/Língua Segunda).

Como passo prévio para a compreensão do Ensino Baseado em Tarefa, vamos tentar

encontrar uma definição da palavra *tarefa*.

Qual é a diferença entre os elementos da Lista A e os da Lista B?	
Lista A	Lista B
-Coloque uma série de perguntas e respostas em sequência para escrever um diálogo e depois pratique com outra pessoa.	-Ligue para a recepção de um hotel e reclame sobre o ar condicionado.
-Preencha os espaços em branco no texto com palavras apropriadas.	-Peça comida num restaurante.
-Escolha a resposta que considera mais correta (A,B,C) e anote-a na tabela de respostas.	-Escreva um Curriculum Vitae para se candidatar a um estágio.

**Quadro 1.** Diferentes ambientes comunicativos envolvendo a transmissão de informações.

A resposta à pergunta do Quadro 1 tem a ver com o produto final. Ambas as listas envolvem, intencionalmente, a utilização de língua estrangeira. Por um lado, para a lista A, um resultado positivo será redigido nos termos linguísticos — A pessoa faz as perguntas e respostas na ordem correta? Sabe colocar, gramatical e semanticamente, expressões aceitáveis nos espaços em branco?

Por outro lado, o produto da Lista B não vai ser meramente a produção da linguagem no domínio psicolinguístico (Chomsky, 2002; Rosch & Mervis 1975) — convenientemente, vai haver o ar condicionado ajustado, a comida na mesa e um futuro brilhante.

## 1.2 O problema de investigação e a sua importância

O QECR (*O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem,*

*ensino, avaliação*) considera que o aprendente de uma língua estrangeira é um ator social porque “a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social.” (QECR, 2001:29). Numa perspetiva acional, além de aumentar a competência linguística, deve-se inserir e avaliar o comportamento de carácter social. Dito de outro modo, a ênfase vai para o uso da língua enquanto instrumento de comunicação na vida humana ‘real’, bem diferente da conceção da língua como código ou sistema de regras. E essa ênfase aplica-se quer na aprendizagem da língua, quer no processo comunicativo, incluindo as dimensões verbal, paraverbal e não verbal.

Assim, a Lista A afasta-se do paradigma de perspetiva acional, por três razões básicas. Primeiro, os conteúdos desta lista raramente correspondem aos atos acionais reais; segundo, não levam em consideração a capacidade acional efetiva; por último, nenhum cidadão português tem a hipótese, logicamente falando, de enfrentar a situação descrita pela lista. (Isto é, o locutor assinala resposta ‘correta’ / Não assinala nenhuma resposta quando comunica com outros).

Planificar as atividades pedagógicas (Lista B) para o ensino da língua estrangeira como tarefas comunicativas proporciona uma outra dimensão sobre a conceção de língua que subjaz à sua elaboração. O modelo baseado no uso (Langacker, 2000) implica uma referência sociolinguística para o ensino da linguagem. Consequentemente, propor tarefas no ensino de línguas pressupõe que a linguagem é entendida como parte integrante da cognição e, mais importante, possui mecanismos cognitivos por meio dos quais se constroem sentidos, permitindo a realização da comunicação.

Nesta perspetiva, importa também sublinhar que a Ciência Cognitiva e a Linguística Cognitiva trazem importantes implicações para o ensino da língua estrangeira. Segundo a abordagem cognitiva, a linguagem está relacionada com a cognição e o contexto sociocultural dos indivíduos, uma vez que a construção dos sentidos depende de operações mentais e da

influência dos diversos contextos (Silva, 2005; Teixeira, 2010).

Assim, ganham importância os saberes que alunos e professores mobilizam para desenvolver estas competências e que podem vir a ser diferenciadoras. Como é que os professores facultam aos alunos uma tarefa comunicativa com traços cognitivos?

### **1.3 Objetivos**

O presente estudo tem como objetivo projetar a perspetiva cognitiva no ensino baseado em Tarefas, procurando as formulações (materiais pedagógicos) descritivamente adequadas, intuitivamente aceitáveis e facilmente acessíveis.

Para alcançar este objetivo geral, temos que perseguir os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer as potencialidades da Linguística Cognitiva e da Ciência Cognitiva;
- Desenvolver, no âmbito da utilização de tarefas, capacidades de representação, de expressão e de comunicação;
- Identificar os alvos selecionados (no estágio) e mostrar exemplos dos trabalhos realizados com base nos programas explorados;
- Adaptar ferramentas linguísticas apropriadas para a elaboração de tarefas, juntamente com referências de metodologia de ensino-aprendizagem.

Face a estes objetivos, convém identificar também as limitações do presente relatório. São limitações de três domínios: (i) a falta de estudos cognitivos propriamente ditos, centrados num único grupo de aprendentes, não permitindo fazer comparações; (ii) as restrições impostas pelo programa de estágio; e (iii) a insuficiência temporal para a realização do programa de estágio.

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1 A competência comunicativa

O conceito de *competência comunicativa* foi inicialmente elaborado por Hymes (1972). Paradoxalmente, ou talvez não, foi uma resposta ao conceito de *competência linguística* de Chomsky (2002), que a define como uma capacidade linguística inata. Chomsky (2002) propõe o *Language Acquisition Device* (LAD) como dispositivo existente no cérebro do falante que contém os grandes princípios e as estruturas gramaticais de uma língua. O LAD está apto a falar qualquer língua, ao uso atual do sistema linguístico e ao contexto linguístico onde o falante se encontra. Neste âmbito, os critérios adotados por Hymes não se destinam a aferir a dicotomia entre *competência* e *desempenho* (performance), tal como estabelecida por Chomsky.

Num estudo de natureza epistemológico e aplicando metodologia qualitativa, Hymes reconhece o poder da linguagem na transmissão de saberes, incluindo sempre alguma variação; isto é, o conhecimento linguístico não pode estar dissociado de conhecimentos, crenças, mitos ou normas culturais, a partir das experiências individuais, sensório-motoras, sociais e culturais dos falantes.

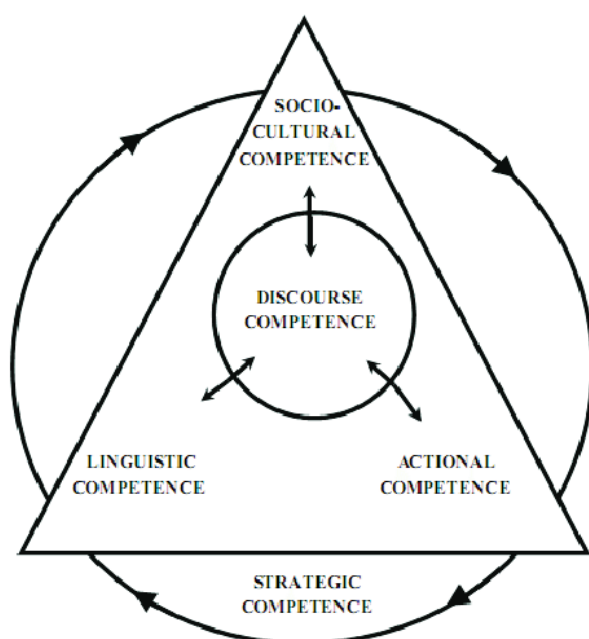
(...) a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speeches acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (Hymes 1972: 277)

Assim, Hymes sumaria importantes pontos da competência comunicativa, tais como: (i) aprender o modelo inferencial da comunicação; (ii) saber como agir nos diversos tipos de comunicação e de discurso (solicitações, pedidos, agradecimentos, desculpas, etc.); e (iii) ter a



capacidade de adequar a linguagem a cada situação social vivida.

Este momento inicial do conceito de competência comunicativa, conhecido como o ciclo hymesiano (no Quadro 2), impulsionou a investigação profunda da Sociolinguística que depressa se estendeu para o ensino de línguas, especialmente nos estudos de Canale e Swain (1980), Van Ek (1986), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Byram (1997).



**Quadro 2.** Representação de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) da competência comunicativa. Fonte: Celce-Murcia (2007: 44)

A Abordagem Comunicativa tem evoluído bastante, existindo, atualmente, várias correntes que se distinguem pela importância que dão a certas dimensões comunicativas. Destacam-se duas correntes que focalizam o perfil de *pedagogia comunicativa* nas seguintes dimensões alternativas: por um lado, a instrução baseada no conteúdo (“content based instruction”) e o ensino baseado em tarefas (“task based instruction”), que investigam os processos que se consideram facilitar a aprendizagem; por outro lado, a instrução baseada em textos (“text based instruction”) e o ensino de línguas baseado em competências (“competency based language teaching”) centram-se nos resultados da aprendizagem, que

podem constituir o ponto de partida para a planificação do curso (Castro, 2015).

Este estudo apresenta elementos da competência comunicativa, assumindo metodologicamente um modelo baseado no uso (Langacker, 2000) — um modelo teórico e metodológico que estuda a linguagem em atos efetivos de comunicação e identifica as categorias e as estruturas de uma língua a partir do seu uso em atos de comunicação.

### **2.1.1 As competências comunicativas do QECR**

No panorama atual do QECR, o Conselho da Europa definiu uma correspondência entre os objetivos comunicativos propostos e as orientações das diversas dimensões contextuais da aprendizagem rejeitadas pelo modelo de Chomsky. A nova perspetiva da adaptação comunicativa, alicerçada na ideia de uma aproximação à realidade dos estudantes e configurada na integração das suas experiências pessoais, tem promovido (i) uma competência *linguística*, assumindo a centralidade do significado em todos os domínios do funcionamento da língua e tanto no léxico quanto na gramática; (ii) uma competência *sociolingüística*, incorporando as dimensões sociais e culturais da linguagem; e (iii) uma competência *pragmática*, restabelecendo a ligação funcional e coerente do uso da língua.

Tendo em consideração os três domínios recomendados pelo QECR, o conhecimento translinguístico, isto é, o conhecimento linguístico adquirido através da interação verbal locutor-interlocutor tem obviamente tudo a ver com o domínio da competência comunicativa. Uma vez que todos os usos da língua conduzem inevitavelmente à ideia da cultura, o discente consegue adquirir conhecimentos relacionados com outros saberes no comportamento efetivo.

De facto, as capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem, permitindo ao aprendiz incorporar o contexto sociocultural e interagir com ele de forma mais eficaz e independente. A aprendizagem de língua deve ser feita a partir de textos utilitários autênticos, como, por exemplo, redigir o *curriculum vitae*

para candidatura a um emprego. Também se podem usar os textos da imprensa escrita, cartas, contratos, regulamentos, ou um relatório.

### **2.1.2 Abordagem Comunicativa na aquisição de língua**

Adaptando os desideratos da Abordagem Comunicativa da Língua tal como são definidos por Richards & Rodgers (2014), exploram-se três princípios de investigação sobre diversas exigências do ato comunicativo no ensino da língua: (i) o princípio da *comunicação*, em relação ao qual se enfatiza a aprendizagem em resultado das atividades que envolvem a comunicação real; (ii) o princípio da *tarefa significativa*, na medida em que se prevê que a língua estrangeira seja utilizada numa oportunidade única de tarefa durativa e independente; e (iii) o princípio do *significado*, segundo o qual a atribuição de carga simbólica às interações permite dar continuidade e maior consolidação de forma natural e contextualizada ao uso de língua enquanto alicerçada nas necessidades do aluno.

Perspetiva-se, pois, o ensino comunicativo não apenas de modo pragmático e funcionalista, mas também como instrumento de perceção e de intervenção social, o que implica que o aluno esteja no centro do processo pedagógico. A respetiva base do ensino de português poderá ser concebida como o resultado de um processo contínuo de constituição de conhecimentos e valores (Skehan, 2003:67).

Convém notar que, com o advento do ensino comunicativo, o conteúdo dos materiais assume um fim mais utilitário. Em relação a uma análise de texto utilitário, a equivalência semântica e as interações são mais fáceis de estabelecer, na medida em que os aprendentes conseguem controlar os referentes. Desde modo, o referente contribui para a simplificação da tarefa.

### 2.1.3 O que é Ensino de Língua Baseado em Tarefas?

Partindo das diferentes respostas linguísticas e pedagógicas que têm sido dadas à questão, argumenta-se que o ELBT é, segundo o ponto de vista do QECR:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (QECR, 2001: 29)

A proposta de um programa de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, enquadrado pelas orientações presentes no QECR (2001), divulga informações de metodologias ativas assentes em atividades linguísticas, dado que a execução de uma tarefa “envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade definida e um produto (output) específico (2001: 79).”

Ou seja, esta nova linha de eventos comunicativos institucionalizados na aprendizagem destina-se a apresentar um modelo para desenvolvimento de uma unidade didática, sistematizando, nessa aplicação linguística, toda a envolvência do sentido. A sua estratégia de *recontextualização* (dos vários contextos eliminados ou secundarizados da linguagem e do ensino pela Linguística Generativa e outros modelos formalistas) começa a emergir na década de 80, a partir da perspectiva integrada da linguagem e do conseqüente processo de comunicação na aula. Sendo os programas nocionais-funcionais essencialmente equivalentes ao ensino comunicativo, o ELBT é o novo conceito de competência e vai mais longe, entendido como a sua progressão nos estudos.

Com o reforço da sua oferta de holísticas de comunicação, através da complementaridade das duas soluções *conteúdo da Linguística Cognitiva* (ver o Capítulo 2) e *planificação da Tarefa*, o ELBT cobre doravante a maior parte dos componentes essenciais para a aquisição e

aprendizagem da Língua Estrangeira/Língua Segunda, incluindo não só programas linguísticos do QECR, mas também a não menos relevante vertente da formação profissional ao longo da vida dos discentes.

Importa ainda perceber que as aprendizagens essenciais das disciplinas de línguas estrangeiras se centram nas competências comunicativa, intercultural e estratégica. Por este motivo, todas as tarefas deste relatório apresentam, em princípio, opções semelhantes para a sua estrutura (Direção Geral da Educação, 2019; QECR, 2001).

#### **2.1.4 Revisão da literatura**

O estudo de ELBT é feito por aproximação ao que se poderia considerar o seu sentido pedagógico, construído por meio de ASL (Aquisição de Segundas Línguas) à luz da sua inserção numa investigação coletiva desenvolvida por Dekeyser (2007), Ellis (2003), Housen & Pierrard (2005), e Spada & Tomita (2010).

Sucintamente, segundo Llopis García (2007) e Ferreira (2016), a Aquisição de Segundas Línguas (ASL) “é o campo da Linguística que se ocupa da aprendizagem de uma língua distinta da materna”. Em colaboração com várias disciplinas (Sociologia, Psicologia, Didática, Ciências Cognitivas, Pragmática e Linguística Aplicada, etc.), a ASL afirma que a língua se adquire inconscientemente e através da imersão no país onde é falada. Embora a ASL tenha como objetivo final o resultado do processo de aquisição, ou seja, a aquisição de segundas línguas, nas últimas décadas a forma como a L2 é aprendida passa a ser o foco das pesquisas. Assim, os contributos de ASL para o ensino da língua são recentes e ainda minoritários.

O outro tema essencial no domínio da ASL tem sido o papel desempenhado pela consciência na aquisição da Língua Segunda (L2), que tem motivado vários trabalhos e posições diferentes, como pode verificar-se em Schmidt (2001). Salienta-se a designada Hipótese de Registo Cognitivo (Castro, 2015:165; Schmidt, 2001), segundo a qual a

aprendizagem de Segunda Língua “envolve sempre consciência ao nível da atenção e que, para aprender, os estudantes precisam de registar (cognitivamente) formas específicas do *input* bem como lapsos na sua interlíngua.”

Com efeito, partindo da ideia fundamental de que a consciência se evidencia na aprendizagem de LE/L2 com a ajuda da compreensão consciente, os estudantes procuram, como Schmidt (1993) propõe, adquirir conhecimentos da gramática através da colaboração entre formas e regras de LE/L2 e a Análise (Crítica) do Discurso. Nesse contexto, o ELBT implica o conhecimento explícito ou os contextos de imersão. A aprendizagem da LE/L2 ocorre mais facilmente quando os estudantes dão atenção consciente a formas linguísticas.

Por exemplo, no estudo experimental de Manzanares & López (2008) sobre classificação de frases, quando os alunos espanhóis que estudam inglês agruparam as frases de acordo com o tipo de construção, não houve transferência de L1 (neste caso, espanhol), tendo a classificação sido processada exclusivamente com base no seu conhecimento de L2.

1) Barbara *cut* the bread. --- Audrey took the watch.

Nancy *cut* the watermelon *open*.--- Lyn threw the box apart.

Jennifer *cut* Terry an apple. --- Paula took Sue a message.

Meg *cut* the ham *onto* the plate. --- Laura got the ball into the net. (Manzanares & López, 2008)

Os alunos responderam a frases constituídas pelos verbos *cut*, *throw*, *take* e *get* usados em quatro construções (de movimento transitivo, ditransitiva, causal e resultativa). Os alunos conseguiram fazer a classificação sem o conhecimento da estrutura argumental dos referidos verbos.

Vários trabalhos aplicam estes princípios à teoria e prática do ensino de línguas, destacando-se os seguintes estudos: Estaire & Zanon (1994), Nunan (2004); Prabhu, (1987), Skehan (1998), Willis (2007). Estes autores dão um contributo essencial, fundamentado quer na teoria geral do ELBT quer na sua própria experiência didático-pedagógica.

O ELBT tem recebido também algumas críticas. As primeiras críticas foram feitas por Sheen (1994, 2003), Swan (2005) e Seedhouse (1999, 2005), os quais questionaram a utilidade da medida sociocomunicativa e afirmaram que a tarefa tem posto reservas por não ver garantidas consciência linguística e conhecimentos de coesão e coerência.

Para ultrapassar os problemas de implementação identificados nos estudos referidos, na seção seguinte apresentam-se as bases pedagógicas para a esforço coletivo da tarefa, expressas nas definições e caracterizações desenvolvidas pela linguística cognitiva e pela linguística aplicada.

## **2.2 Definição de tarefas**

Ao longo da investigação e revisão da literatura, procura-se entender a relação fundamental que o termo *tarefa* (ou *task* em inglês) mantém com a planificação e o ensino de línguas estrangeiras/línguas segundas. A reflexão acerca deste conceito assume, pois, uma centralidade significativa.

A tarefa não é composta por fases discretas e delimitáveis, mas sim constituída num contínuo. Pode-se verificar que a perspectiva e definição de Tarefa, como a apresentada seguidamente, é complexa.

Inicialmente, não existe uma definição teórica de *tarefa*, dado que esta estratégia de ensino foi considerada como um dos estilos comunicativos entre docentes e alunos. Através da comparação das experiências pedagógicas nos campos do ensino, Richards & Rodgers (2014) agrupam este modelo do ensino e criam os traços menos padronizados, sintetizados no Quadro 3. Assinalam que “a commonsense understanding that a task is an activity or goal that is carried out using language, such as finding a solution to a puzzle, reading a map and giving directions, making a telephone call, writing a letter, or reading a set of instructions and assembling a toy” (Richards & Rodgers 2014: 177).

Modelo de Tarefa	Referência
1.Funcional, utilitária e instrumental	Allen (1980)
2.Tarefa escalada-funcional em volta da estrutura do código	Brumfit (1980)
3.Gerado pelo discente	Candlin (1976)
4.Funcional	Jupp & Hodlin (1975)
5.Baseada em ‘task’	Prabhu (1983)
6.Interacional	Widdowson (1979)
7.Nocional	Wilkins (1976)

**Quadro 3.** O estilo comunicativo da tarefa (adaptado de Richards & Rodgers, 2014: 94)

Esta abordagem para um plano de estudos foi desenvolvida no Ensino de Língua Baseado em Tarefas, e por isso, muitos consideram como uma extensão da competência comunicativa. Tal como se vê no Quadro 3, as primeiras *tarefas* no ensino de LE/L2 estão ligadas à Teoria da ação. O mais comum é que a funcionalidade e a interação sejam as técnicas cruciais para desenvolver uma *tarefa*.

Vejamos outras definições de tarefa. Ellis (2003) caracteriza assim uma tarefa:

Uma tarefa é um plano de trabalho que requiere que os aprendentes processem língua de forma pragmática para atingirem um resultado que será avaliado em termos de correcção e de adequação proposicional do conteúdo transmitido. Para isso, exige-se que, em primeiro lugar, dêem atenção ao sentido e aos seus próprios recursos linguísticos, apesar do ‘design’ da tarefa poder predispô-los a escolher formas particulares. Espera-se que a tarefa resulte em uso de língua e que este tenha semelhanças, directas ou indirectas, com a forma como a língua é usada no mundo real. Como outras actividades de língua, uma tarefa pode envolver ‘capacidades’ produtivas ou receptivas e orais ou escritas e também vários processos cognitivos. (Ellis, 2003:16, citação traduzida por Dias (2008))

Nunan (2004), com base no modelo de ELBT e, mais precisamente, com base nos três conceitos subjacentes de Tarefa – *rehearsal task* (ensaio), *activation tasks* (atividade) e *enabling skills* (de apoio) –, confirma assim as principais classificações que indicavam uma prática controlada pré-comunicativa e, ao mesmo tempo, faz a sistematização de conteúdos



linguísticos.

Vamos estudar e analisar cada detalhe para determinar a melhor integração da definição de tarefa. Para poder completar o enquadramento do QECR, dizendo que a sua execução “envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico” (QECR, 2001: 217), socorremo-nos de outras caracterizações de Tarefa para propor uma tipologia de Tarefa.

### **2.2.1 Caracterização e Classificação de tarefa**

Ferreira (2016) estabelece três variantes do ELBT que estão na base de uma tomada de decisão: as *tarefas*, as *simulações* e os *projetos*. Num contexto determinado, como a avaliação da escrita, faz-se uma abordagem, como o exemplo da tarefa final, da elaboração de um inquérito, procurando discutir os problemas e possíveis soluções. Noutra situação em que se deva aplicar o ato comunicativo, correspondente às simulações, os alunos, orientados pelo professor, com materiais autênticos, tentam comparar e assumir papéis e elementos quotidianos de diferentes personagens que habitam o contexto simulado. A fim de preparar a transição e inserir os alunos neste novo contexto, o professor fornece exercícios e modelos de linguagem. Por fim, os projetos centram-se no maior envolvimento, constituído pela definição e elaboração dos alunos que exprimem os procedimentos, os exercícios e os materiais a serem utilizados — “la negociación con los alumnos del tema (la música, las fiestas populares, la autobiografía), el plan de trabajo, el calendario y el resultado o producto final del mismo.” (Zanón, 2010: 17 cit. in Ferreira, 2016)

Com os estudos de Estaire (2004), Nunan (1989), Richards & Rodgers (2014), e Willis & Willis (2007), o mecanismo do ELBT ativado pela chamada “tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas” é posto em causa. Por um lado, as tarefas do mundo real proporcionam o

contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades; por outro lado, tendo em conta as necessidades dos alunos, os autores propõem a introdução de tarefas pedagógicas, que não representam necessariamente o mundo real, mas usam a língua-alvo, visando apenas o conhecimento linguístico. Parece, assim, existir um processo cognitivo que leva à tarefa linguística: é a *ação associativa*. Ou seja, a relação associativa caracteriza-se pelo facto de a tarefa pedagógica ser referencialmente independente em relação ao saber partilhado pelos falantes acerca das coisas, sendo este ativado discursivamente por meio de assimilação nas aulas. Por exemplo, os alunos escutam a previsão do tempo e decidem se devem levar o guarda-chuva ou não.

De acordo com o estudo de Nunan (2004), esta questão está associada à perspectiva de compreensão mais abrangente e universal. Os implícitos da planificação da tarefa facilitam-nos a transferência de conhecimentos adquiridos indutivamente para uma dimensão mais ampla. Destacam-se as seguintes correspondências, identificadas por Dias (2008: 129):

- (i) Apoio (“Scaffolding”) — O sistema da Tarefa oferece ao usuário um nível extraordinariamente alto de segurança, dado que, no processo de aprendizagem de LE/L2, não se espera que nenhum aluno produza uma linguagem que não lhe tenha sido apresentada de forma explícita ou implícita. Além disso, o docente tenta reforçar a confiança e estabelecer laços com os outros professores.
- (ii) Precedência — Há uma estrutura de relação contínua na sequência de lição e tarefas realizadas. Este princípio impõe uma “história pedagógica”, enquanto deverá tornar mais fácil desenvolver tarefas mais coerentes e credíveis que são vistas como levando, pouco a pouco, da atual situação para a eventual tarefa pedagógica. No ciclo de Tarefa que perfilham, há sempre um estilo instrucional, cujo uso desencadeia a expectativa de um “grau máximo de relevância”, isto é, as proporções de cada um dos segmentos variam face aos princípios de produção/receção para tarefas produtivas/recetivas.

- (iii) Reciclagem — A reutilização de conversas diárias maximiza as oportunidades de exposição e ativa o “princípio orgânico de aprendizagem”, permitindo que os alunos verbalizem os itens da língua-alvo num conjunto de diferentes ambientes, tanto linguísticos quanto experienciais.
- (iv) Aprendizagem ativa — Trata-se da autonomização progressiva da aprendizagem e do uso ativo de estratégias de aprendizagem linguística.
- (v) Integração — Entre os métodos de função comunicativa e do processo semântico, destacam-se as visitas do docente por curta duração (*pop-ins*, *walk-ins*, *drop-ins* ou *walk-throughs*) nas tarefas realizadas nas aulas com os objetivos de reintegrar os aspetos formais e funcionais da linguagem e monitorizar as relações sistémicas entre forma, função e conteúdo exploradas pelos alunos.

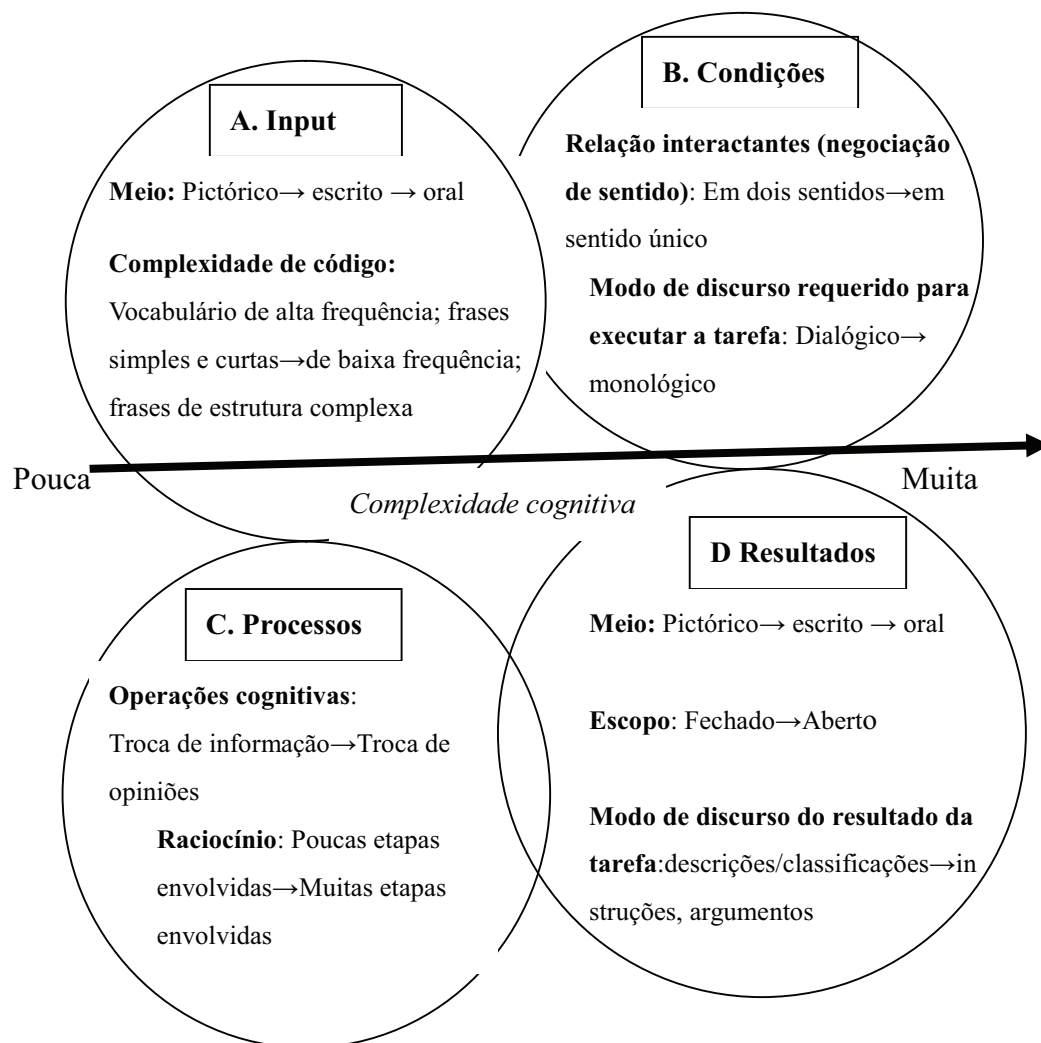
Uma outra tipologia igualmente relevante, embora distinta por incidir mais na forma do que no significado, é a de Willis & Willis (2007), que distinguem as seguintes tarefas: *ordenar e classificar*, *resolução de problemas*, *fazer corresponder*, *listar*, *comparar*, *compartilhar experiências pessoais*, *projetos e tarefas criativas*.

Como docente, focamo-nos em aspetos específicos (por exemplo, metodologias de ensino, gestão do tempo, transição entre atividades educativas, interação com os alunos, tipo de questionamento ou gestão do trabalho em grupo) através de processos de indução ou de dedução da Tarefa, permitindo uma personalização dessas descobertas. Sendo assim, **Como planear e organizar uma sequência de Ensino-Aprendizagem?** Iremos responder a esta pergunta na secção seguinte.

Para realizar as tarefas, em particular no momento da elaboração do programa escolar e, sempre que seja apropriado, Ellis (2003) reconhece a necessidade do desenho didático, procurando construir um padrão para o desenvolvimento das tarefas e apoiar um contínuo de supervisão das mesmas. O autor identifica vários critérios que considera relevantes dentro do

seu modelo de tarefas: *input, condições, processos e resultados* (Dia, 2008:137).

## 2.2.2 Desenho de Unidades Didáticas



**Quadro 4.** Critérios para graduar tarefas (Adaptado de Ellis 2003: 228; Dias 2008: 142)

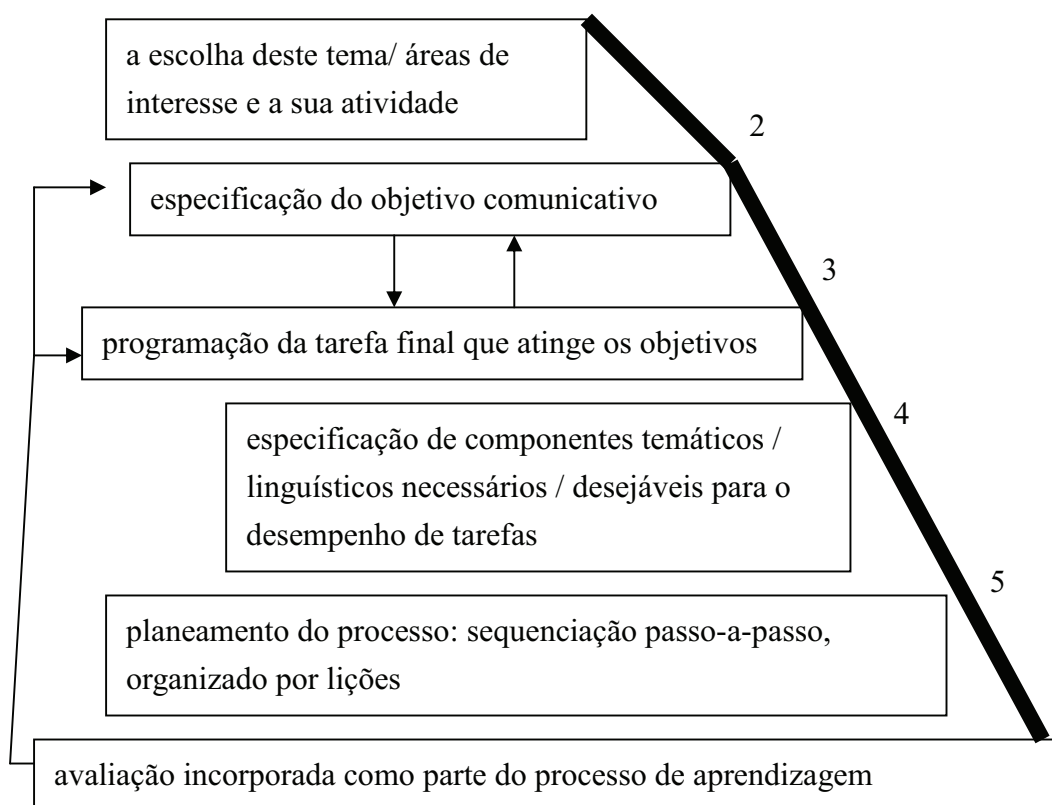
Independentemente da forma que possa assumir, o *input* deverá sempre integrar-se num processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado por *condições* claras e explícitas, a natureza das operações cognitivas e o discurso requerido pela tarefa sobre o ensino e a aprendizagem.

Múltiplas investigações psicolinguísticas das tarefas (Boyle *et al*, 1994) permitiram identificar as categorias interacionais “que afetam as oportunidades que os aprendentes têm

para compreender o *input*, para obter *feedback* e para modificar o seu próprio *output*". Uma boa tarefa é constituída por uma vertente profissional e uma vertente pessoal, devendo possuir (i) "relações interactantes" que dizem respeito a quem tem a informação, a quem a pede e a fornece para executar a tarefa; (ii) "requisitos de interação", que se referem ao facto de poder ser ou não opcional o pedido e o fornecimento da informação. Esta constatação deverá ter consequências tanto ao nível da (iii) complexidade do código (isto é, a complexidade lexical e sintática), como da (iv) complexidade cognitiva (isto é, as exigências cognitivas de processamento do conteúdo dos materiais).

O meio e o escopo desempenham um papel de modelo e, como tal, os produtos escritos e ilustrados tendem a ser mais fáceis do que produtos orais (como por exemplo, um mapa ou uma reportagem televisiva). Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de compreender intuitivamente as tarefas com uma resposta única (resultado fechado passa a ser aberto), definir objetivos e metas e analisar o grau de complexidade destes domínios discursivos.

Os "Passos para a programação" (Quadro 5) pretendem implicar os próprios docentes no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem centradas na melhoria do ensino de língua e da realização da tarefa. Contudo, estes resultados positivos dependem da compreensão dos objetivos desta tarefa pelos alunos e da sua implementação num clima de confiança.



**Quadro 5.** Passos para a programação de uma unidade didática através de tarefas, segundo Estaire & Zanón (2010) e Ellis (2003)

Além disso, repare-se que, ao contrário da programação convencional, a partir da estrutura proposta, a especificação dos conteúdos que funcionam na unidade não é feita anteriormente, mas como resultado da análise do ponto de chegada (as tarefas finais) da unidade. Os componentes necessários são de dois tipos: a) componentes temáticos, ou aspetos específicos do tópico ou área de interesse a ser tratado; e b) componentes linguísticos ou elementos de natureza gramatical, lexical, fonológica, etc., necessários para executar as tarefas finais (Etaire & Zanón, 2010).

### 2.2.3 Técnicas usadas nas Tarefas

Nas múltiplas ocasiões em que os professores falam sobre as suas práticas letivas, os

seus alunos, o seu contexto de aprendizagem, os seus processos de aprendizagem implicados, revelam muitas dúvidas. Vamos apresentar diferentes exemplos de tarefas de atenção à forma, identificadas por Montes (2011) no seu estudo “Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma”.

	menos obstrutivo----->mais obstrutivo
Input	X
Tarefas de essencialidade	X
Realce do input	X
Negociação	X
Reformulações	X
Realce do output	X
Intensificação da interação	X
“Dictogloss”	X
“garden path” (sendero de jardín)	X

**Quadro 6.** Grau de interferência de Atenção à Forma na comunicação da tarefa, segundo Doughty & Williams (1998)

### *Input*

O objetivo é intensificar a frequência da forma objeto de tratamento no *input* e o seu grau de visibilidade. Desta forma, os alunos são expostos a uma boa quantidade do código linguístico de uma maneira concreta (“Hum-hum”, “Si-i-m”, “Pois”, “Estou a ver”, “Não, nada disso” – ou repetindo alguma palavra-chave – por exemplo). Isso poderia ser ignorado durante o processamento natural da mensagem e poderia ser incorporado em tarefas de compreensão oral e compreensão de leitura.

### *Tarefas de essencialidade e intensificação do output*

O professor foca-se em determinados aspetos ou situações potencialmente mais importantes e relevantes na tarefa para fazer a correção lexical e sintática. Ao mesmo tempo, vai lançando questões sobre determinado aspeto específico.

1)

ESTUDIANTE: Por las mañanas estoy desayunando tostadas y café con leche normalmente.

PROFESOR: ¿Estoy desayunando? ¿Quieres decir que estás desayunando ahora mismo?

ESTUDIANTE: (no responde)

PROFESOR: Si dices “estoy desayunando”, estás diciendo que esta acción está ocurriendo en este momento, en el momento en que estás hablando.

ESTUDIANTE: ¡Ah! Por las mañanas desayuno tostadas y café con leche. (Montes, 2011)

2)

ESTUDANTE: Senhora diretora, dua semana passada, comprou uma viagem de sete dia da sua agência.

PROFESSORA: Mas eu não comprei, quem fez isso há duas semanas?

ESTUDANTE: Há duas semanas, comprei uma viagem de sete dia da sua agência.

PROFESSORA: Comprou uma viagem de uma semana, que é sete di-asss, certo?

ESTUDANTE: Sim, sete dias. (COPLE, 2010)

### *Realce do input*

Efetivamente, usam-se determinadas técnicas na formação ou utilização sistemática de instrumentos textuais, assumindo-se o sublinhado, o negrito, as cores, o itálico ou o tamanho como referência e acabando por realizar observações. Quando a quantidade de informação do aluno é excessiva, este é levado a selecionar o essencial.

### *Negociação da forma*



Esta maneira mais complicada de corrigir passará, necessariamente, pela formação dos docentes, pela conceção e utilização sistemática de instrumentos orientadores da observação e pela estimulação. O objetivo é lançar perguntas pertinentes aos alunos sobre o funcionamento da língua (Lightbown, 1998), o que gera retroalimentação (feedback) por parte do outro interlocutor.

3)

ESTUDIANTE: Mi hermano mujer se llama María.

PROFESOR: ¿Quieres decir que tu hermana es una mujer y se llama María? ¿Quién es María?

ESTUDIANTE: No, ella es mi hermano mujer.

PROFESOR: ¿Mi hermano mujer? ¿No se dice esto de otra forma en español?

ESTUDIANTE: Sí, la mujer de mi hermano. (Montes, 2011)

4)

PROFESSOR: O que é um texto instrucional ?

ESTUDANTE: \*Instrucionar

PROFESSOR: Sim, procura um outro verbo para isso.

ESTUDANTE: \*Instrucionar.

PROFESSOR: Dar ou adquirir instrução? Como se diz fazer instrução?

ESTUDANTE: Ensinar. (COPPE, 2010)

### *Reformulações (recasts)*

As reformulações deverão ser integradas em processos de investigação-ação sobre as práticas da tarefa, cabendo ao aluno um papel de apoio à comunicação e à forma sobre entrevistas realizadas (Cockburn, 2005). Um fator importante na transformação da imagem negativa acerca das reformulações poderá ser um conflito entre os alunos e os professores.

Esta forma de correção, ainda que seja extremamente implícita, torna-se perceptível para o aluno, devido a duas qualidades referidas por Ortega (2001): em primeiro lugar, a correção surge imediatamente após a produção da forma agramatical, aumentando assim a possibilidade de que a diferença entre a forma incorreta e a correta seja, de imediato, interiorizada pelo discente; em segundo lugar, o aluno não necessita de dirigir a sua atenção para o processamento do conteúdo, centrando-se exclusivamente no processamento da forma linguística aquando da reformulação. (Ferreira, 2016)

5)

APRENDIZ: Y luego el banco estuvo cerrado.

INTERLOCUTOR: ¡Oh, el banco estaba cerrado, qué desastre! (Ferreira, 2016)

6)

ESTUDIANTE: Cuando terminaré duodécimo, voy a estudiar Ingeniería en Estados Unidos.

PROFESOR: Cuando terminaré... Cuando termine duodécimo, voy a estudiar Ingeniería en Estados Unidos.

ESTUDIANTE: Sí, cuando termine duodécimo, voy a estudiar Ingeniería en Estados Unidos. (Montes, 2011)

### *Intensificação da interação (interaction enhancement)*

Acontecem tantas situações durante uma aula que a criação de cenários acaba por ser pouco eficiente. Geralmente, a dimensão formativa da observação é reforçada quando um problema precisa de ser solucionado através do discurso. Melhor dizendo, os alunos discutem o próprio desempenho na tarefa a partir dos comentários do docente. O docente pode relevar competências de ensino específicas como, por exemplo, a correção científica do discurso e a correção do tempo verbal.

- Quem fala? Para quem e durante quanto tempo?
- Qual é o padrão de interação – fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas?
- Como é que os seus colegas e os papéis criados falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que outro disse, etc.)?
- Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)?

(Reis, 2011)

### *Dictogloss*

Esta técnica de observações deverá depender do nível de experiência e de um elevado grau de explicitação, pois pretende levar os alunos a refletir sobre as formas: um aluno em início de tarefa precisará de escutar e de tomar nota das palavras. Para cada Dictogloss de tarefa deverão ser definidos focos específicos (eventualmente, negociados entre os grupos, onde partilham as informações e reconstroem o texto), evitando análises pouco claras e precisas. Um momento de discussão entre alunos sobre a sua produção é adequado para fomentar o *output* de forma colaborativa, permitindo identificar aspetos merecedores ao mesmo tempo que estão a construir significado.

### *Gardenpath*

Existem diferentes formas de recolher dados durante as aulas, permitindo, cada uma delas, reunir determinado tipo dos erros que se produzem por sobregeneralização de regras e se respondem a objetivos específicos (Reis, 2011):

- (i) Registos escritos exaustivos (palavra-a-palavra) do discurso dos alunos sobre uma determinada questão;
- (ii) Registo de episódios ou acontecimentos que ocorrem durante a aula;
- (iii) Registo escrito ou esquemático das interações estabelecidas entre os participantes numa aula (por exemplo, o mapeamento de quem coloca questões);
- (iv) Registo do tempo utilizado em cada atividade ou acontecimento.

Estes objetivos destinam-se a assinalar este tipo de erro no momento da ocorrência. Assim, constitui-se uma exceção da regra geral. Se uma regra de exceção tiver sido criada ao executar uma tarefa, serão exibidos, antecipadamente, os desenhos (Quadro 5) na síntese.

Com estas técnicas, o olhar perscrutador e envolvente do ensino da LE/L2 perante a

tarefa permitirá que a autoavaliação contemple necessidades, carências, preferências relativamente tanto aos temas como aos procedimentos, assegurando a disponibilização de *feedback* em tempo útil e libertando a aprendizagem da ‘performance’ de Chomsky.

Tal facto assume também uma *mudança contextualizada*, relativamente ao papel do aluno, “que deixa de ser um mero recetor das regras gramaticais expostas pelo professor e passa ele próprio a elaborá-las a partir das suas observações e deduções, usando-as em contexto.” (Ferreira, 2016:13)

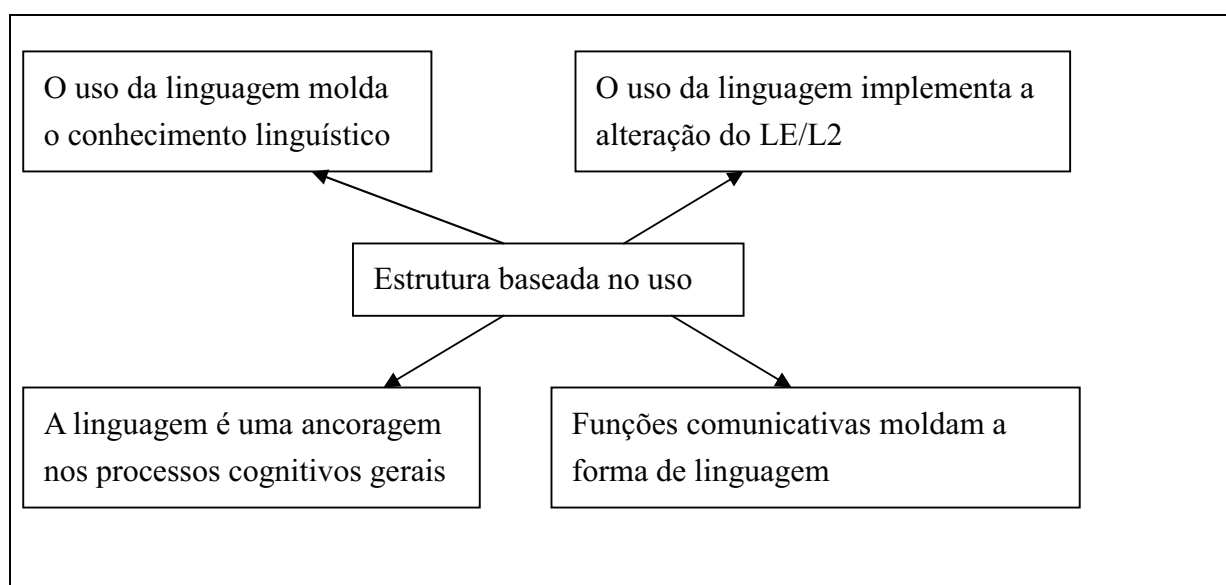
#### **2.2.4 Uma nova perspetiva para análise das tarefas: abordagem cognitiva**

Do que ficou dito na secção anterior, é possível concluir que o ELBT integra e correlaciona processos de comunicação e processos de aprendizagem a partir da realidade da aula. Através de diferentes tipos de tarefas, trabalham-se todos os aspetos necessários para que os alunos sejam capazes de concretizar esse produto ou tarefa final da unidade. Nesta abordagem, a tarefa é, portanto, o ponto de partida para a organização e programação de uma unidade didática.

É interessante destacar que os mesmos modelos podem ser aplicados em abordagens cognitivas ao ensino da gramática. O objetivo do ELBT é induzir o que Schmid (1990) chama de *reconhecimento* (“noticing”), ou seja, o processo de tornar-se consciente de algo. Por um lado, recorre-se geralmente à gramática de referência para uma informação clara e simplificada sobre um ponto de uso linguístico; por outro, o trabalho baseado em Tarefa tem de atender a uma ideia da complexidade da gramática no contexto, fazendo *trade-offs* entre correção gramatical e desvio motivado por contexto.

O nosso principal argumento é considerar que as abordagens cognitivas da gramática podem não necessariamente resultar numa nova metodologia, mas podem ressaltar a importância das aplicações do ELBT no ensino de línguas em geral e ensino de gramática em

particular. Portanto, enquanto os alunos internalizam direta e incidentalmente a forma da língua, a questão é saber quais são aspetos cognitivos fundamentais nesse processo? É isso que se procura representar no Quadro 7, tomando como base o modelo linguístico baseado no uso, tal como desenvolvido por Langacker (1993).



**Quadro 7.** Esquema síntese sobre a perspectiva cognitiva no Ensino de Língua Baseado em Tarefas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre, não apenas por meio da prática de estruturas, mas também e sobretudo na base de um processo múltiplo no qual há metas cognitivas a serem alcançadas por meio da língua estrangeira. Consideremos um exemplo. A análise cognitiva de Langacker sobre o significado dos determinantes artigos está ancorada na diferença entre nomes e grupos nominais (frases nominais) e o processo cognitivo de *ancoragem* (“grounding”). Nesta perspectiva, o conteúdo semântico de um nome e a sua função comunicativa remetem para um ‘tipo’, como elemento representativo de uma determinada classe. Consequentemente, o uso da linguagem implementa a alteração e molda o conhecimento linguístico. Por exemplo, a instância particular de um tipo de coisa a que se dá atenção num ato de fala é designada como referente, e o ato comunicativo de conduzir a atenção do interlocutor para o referente é conhecido como referência. Veja-se o seguinte

exemplo:

7) O estudante é uma dor de cabeça para os professores, mas é um craque a jogar a bola.

Temos um só referente estudante ou dois? Obviamente que é um só referente, com dois elementos caracterizadores. O locutor toma o estudante como foco de atenção e assume que o interlocutor o identifique na sua unicidade. É este o funcionamento do artigo definido e da referência que ele realiza (Silva, 2008).

Uma nova perspectiva para analisar o ensino da língua estrangeira está a ser desenvolvida e testada na Linguística Cognitiva. É o que vamos ver na secção seguinte, articulando Linguística Cognitiva e ELBT.

### **2.3 Linguística Cognitiva**

Para determinar a abordagem cognitiva no contexto pedagógico, vamos seguir a perspectiva da Linguística Cognitiva e utilizar alguns dos seus conceitos-chave. Sumariando o desenvolvimento histórico da Linguística e recordando alguns dos seus marcos, os neogramáticos impulsionaram os estudos da linguagem no séc. XIX; Ferdinand de Saussure abriu novos e importantes horizontes para o estudo da linguagem, diferenciando *língua* (“*langue*”) e *fala* (“*parole*”) e sincronia e diacronia; seguiu-se a Gramática Generativa de Chomsky, que impulsionou a sintaxe e promoveu a formalização linguística. A partir dos anos 80 do séc. XX, surge uma corrente linguística, que se opõe à conceção autónoma da linguagem e à perspectiva formalista. É a Linguística Cognitiva, desenvolvida por Langacker (1987), Lakoff (1987) e Talmy (2000). A linguagem passa a ser estudada como parte integrante da cognição, em relação estreita com outras capacidades cognitivas, como a visão, a atenção e a memória. Uma das hipóteses fundamentais sobre cognição e linguagem é a *corporização* (“*embodiment*”), mostrando o papel fundamental da experiência humana em todas as suas dimensões. Esta hipótese da corporização é epistemológica e linguisticamente

elaborada por George Lakoff e Mark Johnson na obra sugestivamente intitulada *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*. Em Taylor (1995), encontra-se uma síntese sobre os aspetos da categorização linguística e, em Ungerer & Schmid (1996), uma introdução à Linguística Cognitiva.

A Linguística Cognitiva é também apresentada como ***um modelo baseado em uso*** (Langacker, 2000). Por outras palavras, “um modelo baseado no uso atribui importância substancial ao uso actual do sistema linguístico e ao conhecimento desse uso por parte dos falantes; utiliza redes esquemáticas inteiramente articuladas e enfatiza os esquemas ou padrões de baixo-nível. (Barlow & Kemmer, 2000:439)” Esta orientação maximalista, não-redutiva e de baixo para cima contrasta com a perspectiva minimalista, redutiva e de cima para baixo do modelo gerativista.

<b>Modelo cognitivo (baseado no uso)</b>	<b>Linguística Gerativa</b>
Maximalismo	Minimalismo
Não-redutiva	Redutivo
Bottom-up	Top-down

**Quadro 8.** As características de uma teoria baseada no uso em oposição ao paradigma generativo.

Relativamente à metodologia aplicada, salienta-se o método da observação do uso real das expressões linguísticas com base em ***corpora***. Com efeito, ***experientialismo*** e análise do uso implicam uma orientação fundamentalmente hermenêutica. (Geeraerts 1997, cit. in Silva, 2004: 2)

### **2.3.1 Linguagem e cognição**

A tese da ***corporização*** do pensamento ou do realismo corporizado (*embodied*) (Lakoff & Johnson, 1999) lista um conjunto de características da cognição humana relativamente às

quais se pretende atribuir este resultado como fenómeno comum: “The mind is inherently embodied. Thought is mostly unconscious. Abstract concepts are largely metaphorical. (Lakoff & Johnson 1999: 01)”

- (i) A **categorização** é o processo de identificação e diferenciação das entidades da realidade (física ou abstrata, real ou fictícia) com base em **protótipos**. Os vários elementos de uma categoria apresentam diferentes graus de saliência, agrupam-se por parecenças de família e os limites, entre si e entre diferentes categorias, são geralmente difusos (Silva 2004, 2006, 2008).
- (ii) O pensamento baseia-se na experiência do mundo e este não é diretamente dado mas construído através de estruturas informativas na mente, tais como a linguagem; ou seja, a linguagem é parte integrante da cognição (e não um módulo separado) e não há lugar para a famosa distinção entre conhecimento linguístico e conhecimento **enciclopédico**.

a separação entre conhecimento ‘semântico’ (ou ‘linguístico’) e conhecimento ‘enciclopédico’ (ou ‘extra-linguístico’), fundamentada no postulado da existência de um nível estrutural ou sistémico de significação linguística (relativamente ao qual se considera que se podem e devem definir e analisar as categorias linguísticas), distinto do nível em que o conhecimento do mundo está associado às formas linguísticas; o postulado saussureano da arbitrariedade do signo linguístico; a afirmação da discrição e homogeneidade das categorias linguísticas; a ideia de que a linguagem é gerada por regras lógicas e por traços semânticos ‘objectivos’; a tese chomskyana da autonomia e da não-motivação semântica e conceptual da sintaxe. (Silva, 1997: 2-3)

- (iii) O ser humano fala e pensa, não só de modo literal, mas também e fundamentalmente figurado, através da metáfora e de outros processos de sentido figurado. A metáfora e a metonímia são, pois, **fenómenos conceptuais** por natureza, processos e modelos cognitivos (Silva 2004, 2006, 2008).

Segue-se, destes princípios e características, um método geral de pesquisa. Por um lado, pode levar dos processos de **categorização no léxico** aos existentes a nível da gramática e, por outro, pode abordar diferentes dimensões da função categorizada da linguagem.



### 2.3.2 Gramática Cognitiva

A gramática constitui um inventário de unidades simbólicas convencionais (pares de forma e significado, sendo qualquer construção um par de forma e significado) e funciona como um sistema de estruturação conceptual. Assim, léxico e gramática constituem um *continuum* e o conhecimento gramatical é de uma forma única representado na mente dos falantes. Esta perspetiva é desenvolvida pela Gramática Cognitiva de Langacker (2000) e pela Gramática de Construções de Goldberg (1995).

Vejamos alguns dos princípios fundamentais da Gramática Cognitiva, indicados também em Radden & René (2007).

A gramática de uma língua faz parte da **cognição humana** e interage com outras capacidades cognitivas, especialmente percepção, atenção e memória. A gramática manifesta **generalizações** sobre fenómenos no mundo, conforme a experiência dos seus falantes. Veja-se, por exemplo, o conceito de tempo gramatical: exprime as noções gerais de presente, passado e futuro, as quais são elaboradas por referência ao momento do ato de fala, designadamente como simultâneo, anterior e posterior ao ato de fala. As noções específicas como anos, horas ou dias, essas são expressas por material léxico. O conhecimento do mundo é expresso por **categorias lexicais** e por categorias e construções gramaticais. O ensino da língua (materna, estrangeira ou segunda) ganha em motivação e significado ao aplicar estes princípios da gramática Cognitiva. (Silva, 2004 e Silva, 2016)

### 2.3.3 Semântica Cognitiva

Os principais estudos em semântica cognitiva foram desenvolvidos por George Lakoff, Ronald Langacker, John Taylor, entre outros (Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Taylor, 1989; Schmid 1996). Por exemplo, a noção de *protótipo* provinda da psicologia cognitiva fornece

um modelo realista das representações mentais que está na base da atividade linguística. Estas representações mentais, ao nível semântico, correspondem em grande parte a categorias cognitivas.

Efetivamente, a semântica é o estudo do significado. Na perspetiva cognitiva, o significado linguístico é produto da atividade mental (processamento cognitivo, atividade neurológica) de mentes humanas, *corporizadas* e socioculturalmente situadas.

As mentes são não só *corporizadas*, mas também devem ser entendidas como cognição social. Qualquer tipo de *conceptualização* pode funcionar como domínio de experiência e qualquer face do conhecimento de uma entidade pode ser evocada como parte do significado da expressão que a designa. Diante disso, a semântica tem que ser “conceptualista, fenomenológica, experiencialista, sócio-cultural, enciclopédica e (re)contextualizante” (Silva, 2006). Outros conceitos fundamentais de Semântica Cognitiva, através dos quais se constrói o conhecimento do mundo, são os *esquemas imagéticos* ou imagens mentais gerais associadas à experiência sensório-motora e à manipulação de objetos (esquemas espaciais, esquemas de força, recipiente, etc.) *frames* e *modelos cognitivos idealizados* ou estruturas de conhecimento sobre determinados domínios da experiência, *metáfora e metonímia conceptuais*, como modelos cognitivos de projeção de domínios distintos ou de elementos de um mesmo domínio. (Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Taylor, 1989; Schmid 1996)

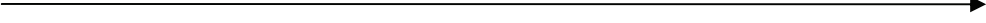
#### **2.3.4 Categorização e Protótipo no ensino baseado em Tarefa**

Tal como referido anteriormente, o pensamento é *corporizado*, ou seja, os sistemas categorizadores e conceptuais decorrem da nossa experiência corporal e social. Estes fenómenos linguísticos correspondem ao valor indicado para o ensino baseado em Tarefa. Nesta seção, vamos introduzir estes dois conceitos cognitivos em algumas unidades didáticas através de tarefas.

A categorização é considerada como um processo mental de identificação, hierarquização e designação de divergentes entidades como membros de uma mesma categoria. Como é que categorizamos as entidades do mundo? Quando realizamos uma tarefa, como é que os alunos apresentam as categorias conceptuais?

A Linguística Cognitiva revela que a categorização linguística se processa, geralmente, na base de protótipos, isto é, exemplares representativos ou as primeiras representações mentais destas entidades. Portanto, **as categorias linguísticas apresentam uma estrutura prototípica (baseada em protótipos)**. A noção de protótipo foi primeiramente utilizada e desenvolvida em Antropologia, por Brent Berlin e Paul Kay no estudo da perceção das cores, e em Psicologia, por Eleanor Rosch em estudos sobre a categorização de aves, frutos, recipientes, etc.. (Silva, 2004 e Silva, 2016)

Assim, os vários membros ou unidades de uma categoria possuem, de facto, diferentes graus de saliência (uns são prototípicos e outros periféricos), e agrupam-se, por **similaridades parciais** ou **parecenças de família** (Wittgenstein, 1953; cit. in Silva 2006). Por exemplo, numa experiência relatada por Rosch (1973) com falantes do inglês americano, verificaram-se as seguintes escalas de representatividade relativamente às categorias AVE, FRUTO e CRIME (cit. in Silva, 2006:114), Teixeira (2005) também estuda a organização prototípica de fruto para os falantes portugueses.

o melhor exemplo	o pior exemplo
	
AVE (Rosch, 1973): tordo, águia, coruja, avestruz, galinha, morcego	
FRUTO (Rosch, 1973): maçã, ameixa, ananás, morango, figo, azeitona	
CRIME (Rosch, 1973): assassinio, roubo, assalto, chantagem, desfalque, vadiagem	
FRUTO (Teixeira, 2005) : maçã, banana, morango, azeitona, bolota	

### Quadro 9. Exemplos de Categorização prototípica: Ave, Fruto e Crime

Através deste exemplo, podemos dizer que as categorias se estruturam com base em efeitos de prototipicidade, como diferentes graus de representatividade, agrupamento em forma de “parecença de família”, ausência de limites nítidos entre diferentes categorias e impossibilidade de definições em termos de condições necessárias e suficientes.

Conforme se mostra no quadro, *fruto*, em seu sentido próprio e natural, contém membros mais representativos (maçã, banana, etc.) do que outros (morango, figo, bolota), e uma estrutura de elementos sobrepostos. Os frutos considerados marginalmente frutos situam-se nos últimos lugares da listagem (48º tomate, 49º azeitona e 58º bolota, no inquérito de Teixeira)

O Quadro 10 apresenta um exemplo de aplicação da teoria do protótipo na sala de aulas.

1) Dos tipos de qualidades a seguir, quais são os mais importantes para ser recrutado? Ordene-os de 1 (os mais importantes) a 7 (os menos importantes)		
___ pontualidade	___ beleza	___ vestir-se de forma adequada
___ estudos	___ produtividade	___ saúde
___ fazer voluntariado		

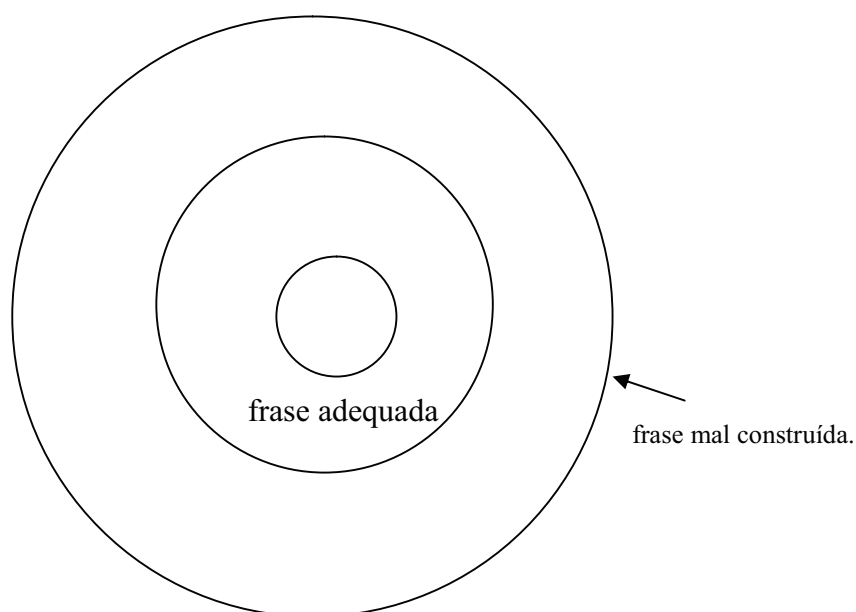
### Quadro 10. Introdução do tema didático através de categorização

Na realização de tarefa, embora os alunos apresentem exemplares mais representativos do que outros (estudos ou a produtividade face à saúde, por exemplo) e o agrupamento dos seus elementos se faça por similaridades parciais, é uma categoria dimensionalmente discreta (os falantes sabem que a qualidade da tarefa os ajuda a arranjar um emprego, mas a bolota não).

Vejamos agora o Quadro 11.

2) Identifique o tipo de frase em cada CV. Depois justifique a linguagem adequada para escrever curriculum vitae.

- i) Olá! Chamo-me Ana Catarina, tenho 19 anos e nasci a 24 de novembro de 2000. Tenho 1,60m de altura e peso 60kg.
- ii) Informação pessoal: Ana Catarina Oliveira Santos| Sexo: Feminino | Data de nascimento: 12/04/1991 | Nacionalidade: Portuguesa
- iii) Tenho aprendido inglês e alemão, mas ainda não falo bem, ahaha!
- iv) Competência pessoal: Inglês B2 (Diploma - Cambridge School); Espanhol A2 (Diploma - Instituto de Espanhol)
- v) Sei trabalhar em equipa e colaborar com as pessoas nos projetos.
- vi) Capacidade de trabalho em equipa adquirida através de experiência profissional; Sentido de organização adquirido nas tarefas
- vii) Eu sei nadar, andar de bicicleta e conduzir. Além disso, consigo comer 20 hambúrgueres numa refeição.



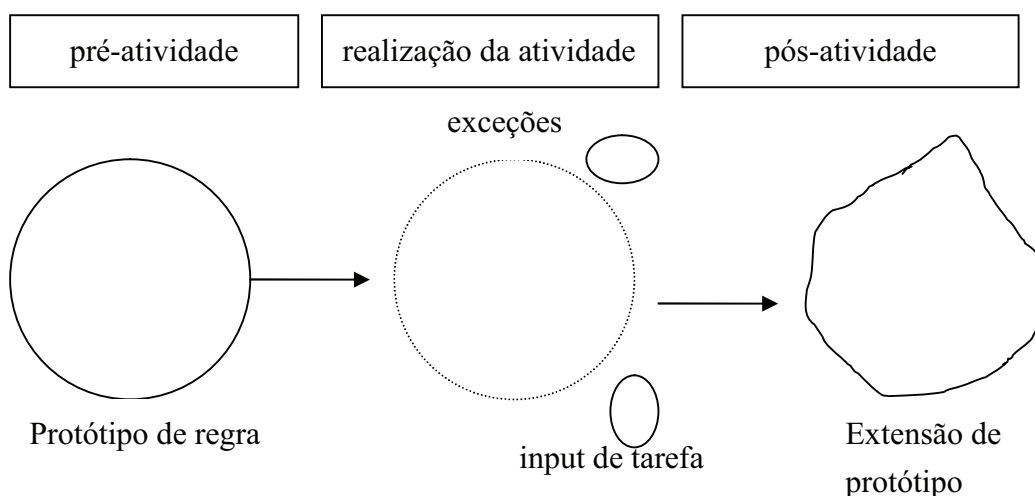
**Quadro 11.** Esquema síntese sobre a linguagem de Curriculum Vitae

O que é que vai decidir a que categoria pertencem os elementos? Não é o nível de português de frases entre cada um e o protótipo, mas os traços selecionados pelos alunos como mais pertinentes para a pertença à categoria — neste caso em particular, pode ser a linguagem formal (vi), o estilo de escrita (iii)/ (v) ou frases constituídas apenas pelos grupos

nominais (ii)/ (iv) .

Qual é a vantagem desse processo cognitivo? Geeraerts (1997) propõe uma explicação: as categorias estruturadas na base na prototipicidade são cognitivamente eficientes. Por um lado, têm a vantagem da *flexibilidade*, que neste caso permite aos alunos adaptarem-se aos vários contextos e integrarem novas entidades como membros mais ou menos periféricos. Assim, as frases referidas no quadro estão gramaticalmente corretas, mas algumas não servem para escrever o CV para se candidatar o trabalho.

Por outro lado, têm a vantagem da *estabilidade*, que proporciona a interpretação de novas experiências (através dos protótipos originais), sem que, para o efeito, seja necessário criar uma nova categoria. Nesta atividade de categorização, repare-se que o currículo vitae exige a linguagem formal e a forma resumida, como se mostra na esquema mental seguinte.



#### Quadro 12. O modelo de linguagem emerge do empreendimento cognitivo

O modelo de linguagem que emerge do empreendimento cognitivo (Quadro 12.) é o resultado final em que os esquemas muito específicos (introduzidos na realização da atividade) e os esquemas gerais (na pré-atividade) coexistem. Mais precisamente, a criação de categorias é influenciada por fatores como exceções e *input* de aprendizagem (Silva, 2004 e Silva, 2016). Do ponto de vista da gramática pedagógica, isso significa que os alunos devem ser expostos a

um *input* graduado, **que primeiro se baseia em numerosos casos prototípicos e depois passa para usos não-prototípicos**. Esse processo, efetivamente, aumentará a “noticing” (ou seja, o processo de tornar-se consciente de algo) dos alunos e reduzirá os níveis da arbitrariedade da linguagem. Isso é fundamental para fazer síntese na categorização, como o exemplo seguinte:

3)

ESTUDANTE 1: Este livro não é obra que me agrada.

ESTUDANTE 2: O quê? Aquele livro é obra que não te agrada?

ESTUDANTE 1: Pois não...

ESTUDANTE 2: Que me agrada? O verbo no modo conjuntivo?

ESTUDANTE 1: O verbo da oração subordinada, agradeeee! Está no conjuntivo, o que está correto!

(Rocha, 2017)

Neste exemplo, o uso do conjuntivo e do indicativo tem a ver com a negação. Todavia, esta exceção/ estrutura não está registada no esquema mental dos alunos.

No discurso do estudante 1, a oração relativa de conjuntivo faz parte de um predicativo do sujeito que é negado («este livro não é obra que....») e, sendo assim, o verbo correspondente aparece no conjuntivo («...que me agrada»). Na frase do estudante 2, a negação só afeta o predicado da oração relativa que tem por antecedente «obra»: «...obra que não te agrada». Em suma, ambos estão corretos.

O professor deve ser o facilitador, isto é, ele pode destacar construções potencialmente problemáticas para os alunos de Língua Segunda/ Língua Estrangeira, apontando como essas construções se ligam à gramática da Língua Primeira como uma rede de categorização relacionada. Lembre-se que o bom resultado final também depende de ***extensão de protótipo*** — inserir “o uso conjuntivo com a negação” nos membros periféricos. Posteriormente, estes membros tornam-se marcos referenciadores para a segunda atividade/ a

lição de gramática.

Resumidamente, o presente capítulo introduziu o conceito do Ensino da Língua Baseado em Tarefas (ELBT) combinado com ideias adicionais fornecidas pela Linguística Cognitiva — corporização, categorização e protótipo. Por isso mesmo, temos que mostrar exemplos dos trabalhos realizados com base neste enquadramento teórico. Se necessário fosse ainda confirmar as implicações que os aspetos do ELBT têm na organização conceptual, bastaria comparar os modelos que temos vindo a referir com os de um estágio feito na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa. Tal será feito no capítulo seguinte que descreve o ensino baseado em tarefas e as suas potencialidades na sala de aula.



### **3. O ensino baseado em tarefas e as suas potencialidades na sala de aula**

Constituindo-se a Prática Pedagógica Supervisionada como uma componente curricular da formação inicial, este estágio visa o desenvolvimento, em situação de formação colaborativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente e da reflexão crítica sobre a mesma.

Assim, confirma e responde às necessidades de formação sentidas pelos formandos no seu desempenho pré-profissional, reforçando a investigação em educação e em ensino de língua estrangeira/segunda, nas suas diversas dimensões, nomeadamente conceção, planificação, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas.

Os estagiários e a orientadora de estágio contribuem com o seu conhecimento e com a sua experiência, proporcionando, para cada momento, estratégias testadas e muitas vezes pessoais, de forma a resolver as situações de ensino-aprendizagem que diariamente têm de enfrentar.

#### **3.1 Caraterização da Instituição**

A Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FFCS) do Centro Regional de Braga da UCP resulta de um processo de fusão da mais antiga Faculdade de Filosofia e da mais recente Faculdade de Ciências Sociais.

Fundada pela Companhia de Jesus em 1947, a Faculdade de Filosofia constitui a primeira instituição de ensino universitário de Braga e, desde o início, através da Licenciatura em Filosofia, da Licenciatura em Filosofia e Humanidades e, já na década de 80, da Licenciatura em Humanidades, esteve vertente do ensino dos seus formandos, tendo já uma longa tradição de formação de professores.

Já nos anos 2000, foram criados, ainda na Faculdade de Filosofia, novos cursos como as licenciaturas em Estudos Portugueses e Lusófonos, Estudos Portugueses e Espanhóis, Ciências da Comunicação e Psicologia. Com a criação da Faculdade de Ciências Sociais e a sua fusão na Faculdade de Filosofia, foram criadas novas licenciaturas, como as de Serviço Social, Tecnologias da Informação e Comunicação e Turismo.

Tal como definido nos Estatutos da UCP, a FFCS procura estar atenta aos grandes problemas e desafios contemporâneos da humanidade, promovendo, através de uma investigação crítica e exigente e de uma pedagogia personalista, contribuir para a construção de uma sociedade cada vez mais justa e inclusiva. Esta missão é realizada em sinergia com a sociedade civil, o mundo empresarial e a Igreja.

### **3.2 Caraterização da disciplina e a turma atribuída**

A presença dos alunos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) tem vindo a aumentar nos últimos anos, como se pode verificar nos dados relativos ao número de alunos inscritos na FFCS e na UCP em geral. Os alunos PALOP têm geralmente dificuldades de integração académica, mas rapidamente superadas, e de rendimento académico, de mais lenta recuperação, particularmente em relação aos alunos provenientes da Guiné. Para superar estas dificuldades, o Centro Regional de Braga da UCP tem implementado um conjunto de medidas que visam ajudar esses alunos a uma melhor integração e a aumentar o seu rendimento.

A generalidade dos alunos PALOP frequenta um Curso Preparatório, ao longo do 1º ano, em que são lecionadas uma unidade anual de Português e unidades semestrais de Tecnologias da informação e Comunicação, Desenvolvimento Pessoal e Social e Matemática. A cada unidade corresponde uma carga horária de 45h por semestre.

A unidade curricular de Português do Curso Preparatório tem como principal objetivo

desenvolver nos alunos a capacidade de expressão e compreensão em língua portuguesa a partir do domínio de discursos associados aos diferentes media (texto, imagem, som e vídeo). Enquanto disciplina prática, procura promover nos alunos a capacidade de utilizar instrumentos e ferramentas linguísticas em ambiente académico. A produção textual e as manifestações culturais são uma constante em todas as aulas.

Esta disciplina pretende que os alunos conheçam a Gramática da Língua Portuguesa e aperfeiçoem a sua proficiência em língua portuguesa, tanto na escrita como na oralidade. Especificamente, no que diz respeito às várias competências, o aluno será capaz de:

- i) ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares;
- ii) escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que considera mais importantes;
- iii) exprimir-se de forma clara e bem estruturada, apresentando pontos de vista e argumentos com um certo grau de elaboração.

Em síntese, a disciplina de Português proporciona aos alunos dos PALOP uma oportunidade de aprender e evidenciar capacidades e atitudes que permitam uma boa integração no futuro contexto académico-profissional, promovendo um espírito crítico, a dinâmica de estudo e a responsabilidade individual.

Os alunos dos PALOP são bastante heterogêneos em termos de proficiência em português e de preparação para o trabalho universitário: existem alunos muito motivados e com razoável domínio oral e escrito da língua portuguesa (naturalmente, nenhum dos alunos que frequenta o Curso tem o português como língua materna) e outros alunos há pouco motivados, muito faltosos ou com muitas dificuldades de proficiência em português.

Para motivar estes alunos para a importância da proficiência em português, a FFCS determina que eles só possam inscrever-se nas restantes Unidade Curriculares (UCs) do respetivo curso de Licenciatura, se tiverem escolaridade válida no Curso Preparatório.

Contudo, no segundo semestre, os horários destas UCs coincidem, inevitavelmente, com o horário de Português do Curso Preparatório. Esta sobreposição e a falta de motivação de vários alunos levaram a que 2/3 dos alunos tenham faltado às aulas de quarta-feira, coincidentes com grande parte das aulas da Prática Pedagógica Supervisionada.

A turma de estágio é constituída por 20 alunos (inicialmente o número oficial foi 40, mas a maioria destes alunos nunca apareceu às aulas), tendo os docentes estagiários recebido alguns elementos de caracterização socioeconómica e cultural dos alunos. No entanto, o Diretor do Gabinete de Relações Internacionais da FFCS não disponibilizou nenhuma informação prévia aos docentes estagiários no que diz respeito à lista final de alunos dos PALOP. Sempre que eles chegavam às aulas, os estagiários não sabiam quem eram, visto que eles não faziam parte da lista — “Desculpe, professor! Cheguei a Portugal ontem... posso ficar por aqui a ter aulas de português?” “Claro que sim, vamos lá”. Esta situação repetiu-se durante o semestre inteiro.

Nas primeiras aulas, foi realizado um teste diagnóstico, para perceber quais os níveis de português, interesses e desafios dos alunos e de que forma deveríamos começar a trabalhar com eles. A partir dos resultados do teste (8 válidos), surgiu numa dupla perspetiva: evidenciar as dificuldades que os alunos tinham na proficiência em língua portuguesa e procurar estratégias para a resolução destes problemas. Posteriormente, no início de segundo semestre, tentámos verificar e acompanhar o processo de aprendizagem através das aulas supervisionadas. Foi realizado um segundo teste diagnóstico, mas, infelizmente, ninguém assistiu. O reconhecimento destas limitações e dificuldades conduziu a uma seleção mais básica das estratégias e dos materiais a implementar.

Nesta turma, lecionei uma unidade didática, constituída por cinco aulas de cinquenta minutos e subordinada ao tema “Trabalho, Festas Académicas e Entrevista”.

Junto com os elementos recolhidos do teste diagnóstico e da avaliação realizada durante todas as aulas de estágio, foi previamente feita uma “análise SWOT”, identificando-se

sobretudo pontos fortes e pontos fracos da turma, o que se revelou decisivo para a preparação das atividades letivas.

**Aspetos facilitadores da aprendizagem (pontos fortes):**

- motivação do aluno;
- potencialidades de progressão do aluno;
- boa capacidade de expressão oral do aluno;
- empenhado e participação na realização das atividades propostas

**Aspetos inibidores da aprendizagem (pontos fracos):**

- problemas de desconcentração, falta de interesse ou de assiduidade;
- mudanças de horário e da sala de aula;
- vigilância do Diretor do Gabinete de Relações Internacionais.

### **3.3 Metodologia**

A metodologia do Trabalho-Tarefa, apresentada na secção anterior, foi naturalmente aplicada nas aulas que lecionei, tendo também estado presente nas aulas de vários colegas estagiários. Embora tivesse trabalhado com a perspetiva cognitiva, exposta também na secção anterior, após algumas reflexões com a professora cooperante, decidimos que seria mais realista e vantajoso aplicá-la apenas numa unidade didática.

Seguindo a metodologia da investigação científica, a elaboração de qualquer trabalho de investigação implica a identificação do problema e formulação de hipóteses. Neste contexto, afinal o que se entende por estratégia pedagógica nestas cinco aulas? Será a Tarefa uma eficaz estratégia pedagógica no ensino da Língua Portuguesa como língua não materna?

A realização de uma Tarefa pressupõe um trabalho direcionado para a resolução de

problemas, partindo da análise de uma situação que se pretende atingir, passando por um trabalho conjunto, decidido, planejado e marcado pela comunicação com os alunos (Agostinho, 2017).

Nesta ocasião, na sala de aula, e enquanto ferramenta educativa, a Tarefa auxilia o aluno a relacionar-se com os conteúdos que lhe são apresentados e a explorar outros, ajudando a evidenciar capacidades e atitudes de responsabilização, de cooperação e de solidariedade na realização de trabalho individual ou em projetos de trabalho em grupo (Oliveira da Silva, 2013).

Considera-se uma metodologia qualitativa, na medida em que rompe com os pressupostos inerentes à pedagogia tradicional centrada na exposição ou memorização de conteúdos. Após efetuar a planificação da Tarefa e analisar o feedback dos participantes, são utilizadas técnicas de recolha de dados descritivos nas aulas e de caracterização destes dados pela sua particularidade (por exemplo, grupos de discussão, técnicas de observação e auto/heteroavaliação).

### **Participantes**

As atividades foram realizadas com entre 4 e 13 alunos da turma. Para não suspender a atividade por falta de número mínimo de alunos mínimos, as atividades realizadas contaram também com a colaboração dos colegas estagiários, sempre que necessário. A Tabela 1 mostra o número de alunos e grupos divididos por estratégia.

	Alunos	Atividade I	Atividade II	Atividade III
Cooperativa	18	14	0	4
Colaborativa	8	0	8	0
Total	26	14	8	4

**Tabela 1.** Número de alunos nas primeiras três atividades pedagógicas

### **As atividades desenvolvidas**

As atividades a seguir desenvolvidas exemplificam e demonstram quais as estratégias de trabalho adotadas e de que forma estas foram motivando e despertando os alunos para a questão de aprendizagem do português como língua estrangeira/língua segunda.

A descrição e a análise das Tarefas didáticas levadas a cabo seguem uma estrutura geral semelhante, que se pode sintetizar nos seguintes passos (Dias, 2008):

1. Exposição a *inputs* na língua portuguesa;
2. Oportunidades para compreensão e produção e para o desenvolvimento de atenção consciente (como uma forma de contribuir para conhecimento novo e/ou modificar o já existente);
3. Oportunidades para interação, para testar hipóteses e aumentar a automaticidade na utilização da língua;
4. Uso da língua em situações tão próximas da vida real quanto possível.

Obviamente, na produção dos alunos, procuraremos posteriormente acrescentar outras técnicas de natureza mais implícita como as *reformulações* e a *negociação da forma*.

### **Atividade I**

A primeira aula foi dedicada à elaboração de um Curriculum Vitae. Tal como já analisado na Seção 2.3.4., este material (Quadro 10. Introdução do tema didático através de categorização/ Quadro 11. Esquema síntese sobre a linguagem de Curriculum Vitae) serve como o *pré-input* e introdução para iniciar os processos cognitivos, e daí, entramos aspetos contextualmente e semanticamente da linguagem para concluir a tarefa seguinte.

A Tarefa de comparação (Identifique o tipo de frase em cada CV) foi, com certeza, o exercício que permitiu aos alunos perceber, na realidade, a importância da escrita rigorosa técnica e a facilidade com que se realizam determinadas tarefas. A referida comparação

incluiu as seguintes tarefas:

Etapas 1 e 2 : Motivação para o tema — observação e comentário de qualidades (Quadro 10.). A partir desta tarefa e através de perguntas colocadas pelo docente, pretendia-se que os alunos identificassem alguns bons hábitos em termos de candidatura, tais como ser sincero e evitar cair em clichés, assim como as razões motivacionais da candidatura e a justificação de como o candidato está preparado para a atividade (profissional ou não) que pretende desenvolver.

Etapa 3: Esta atividade (Quadro 11.) proporcionou também a introdução de termos importantes como “Curriculum Vitae” ou “competências pessoais/de comunicação”, preparando os alunos para a expressão escrita seguinte. Mais precisamente, os alunos adquiriram os padrões e princípios internacionais, e neste sentido o protótipo de currículo, para elaborar um Curriculum Vitae.

Etapa 4: Elaboração do próprio CV (Figura 1/Anexo 1). Para o efeito, os alunos aplicaram o conteúdo conceptual, o conteúdo gramatical e o estilo adequados ao discurso do CV. A tarefa foi bem conseguida: os alunos conseguiram usar a linguagem adequada, bem como criaram algumas frases interessantes. Para que os discentes pusessem em prática também a competência da comunicação, foi-lhes proposto que usassem os CVs elaborados pelos outros colegas para se candidatarem a um determinado emprego (Figura 2).

The image shows two examples of Europass Curriculum Vitae forms. The left form is for a student named Inês, and the right form is for a student named Sofia de Almeida Agostinho Geramim. Both forms are filled out with handwritten information.

**Left Form (Inês):**

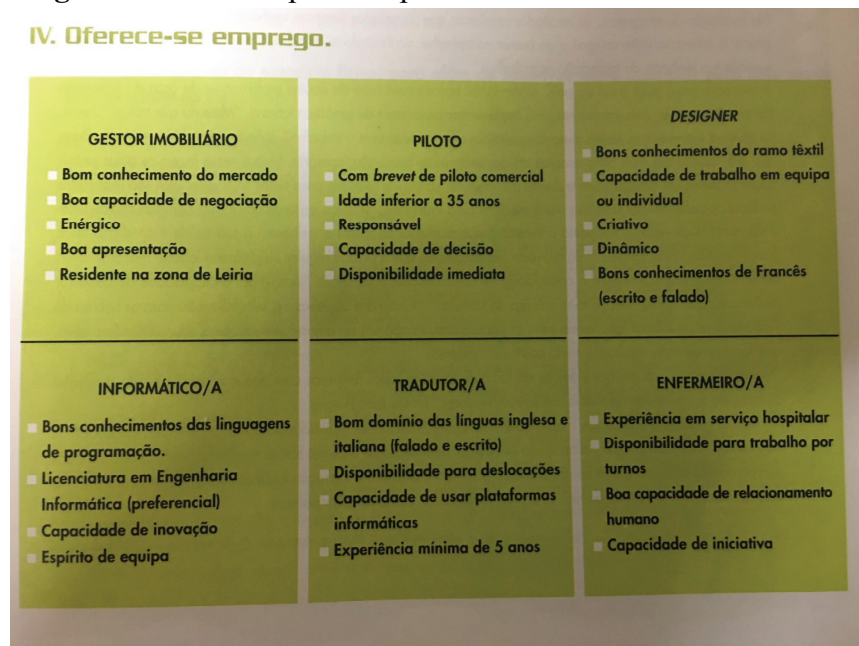
- COMPETÊNCIAS:** A table with columns for Competência, Grau, Língua, Interdisciplinar, and Produção oral. It lists English (A1), Spanish (A2), and Portuguese (A2).
- Competências de comunicação:** Espírito de equipa e capacidade de comunicação adquiridos através de experiência profissional.
- Competências relacionadas com o trabalho / estudo:** Capacidade de trabalho em equipa adquirida através de experiência profissional na área de supervisão de protocolos e organização de eventos. Capacidade de organização adquirida nos trabalhos desenvolvidos em trabalhos administrativos.
- Competências digitais:** Conhecimento da software Office na área de utilização (Word, Excel, Access). Conhecimento básico de aplicações gráficas (PowerPoint).
- Carta de Condução:** Utilização de internet como ferramenta de comunicação, investigação de pesquisa.
- INFORMAÇÃO ADICIONAL:**

**Right Form (Sofia de Almeida Agostinho Geramim):**

- INFORMAÇÃO PESSOAL:** Rua de Sta. Margarida n.º 205, 4710-306 Braga. Telefone: +351 932 30 44 916. Email: asoullifino@gmail.com.
- POSTO DE TRABALHO A QUE SE CANDIDATA:** Contabilidade e Gestão de empresas.
- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**
  - 14/04/2018 - 31/05/2018: Comercial de vendas Medicais, Euanda (Angela).
  - 28/03/2014 - 30/09/2018: Angela Revolution Gamfony, Euanda (Angela).
  - 02/02/2014 - 30/12/2016: JMMPS, Euanda (Angela).
  - 02/02/2014 - 30/12/2016: Contabilidade Geral, Presidente do Conselho de Administração.
- EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO:**
  - 31/01/2018 - Presente: Licenciatura em TIC, Universidade Católica Portuguesa (Bragança).
  - 01/02/2014 - 01/12/2016: Ensino Médio Técnico em Gestão de Empresas, Instituto Politécnico de Bragança.
- COMPETÊNCIAS PESSOAIS:**
  - Língua materna: Português.
  - Outras línguas:



**Figura 1.** Exercício prático apresentado na Tarefa.



**Figura 2.** Oferece-se emprego. Fonte: Tavares (2012: 184)

## Atividade II

A Atividade “Entrevista de emprego” foi desenvolvida na segunda aula da unidade de ensino relativa ao Mundo do trabalho. Foi explicado aos alunos que seria realizada uma atividade na qual eles se comportariam como um entrevistador e supervisor para orientar um candidato hipotético. Para isso, eles deveriam formar grupos e analisar o material fornecido.

Nesta atividade, os alunos também foram divididos em grupos de 3 a 4 alunos. No entanto, não foi estabelecida uma divisão de tarefas *a priori*. Cada um dos alunos deveria desempenhar, por turnos, as tarefas de entrevistador, supervisor e candidato.

Entrevistador	Candidato
Pense no que quer saber sobre o candidato e encontre formas não diretas de o levar a falar sobre o que quer. Lembre-se: o objetivo do candidato é o lugar. Ele dirá o que	Pensa na intenção do entrevistador ao colocar-lhe certas questões: o que é que acha que ele quer saber sobre si? Lembre-se: o objetivo do entrevistador é tentar descobrir como o candidato realmente é.

pensa que o entrevistador quer ouvir dele.	
--	--

**Tabela 2.** Ficha da entrevista

Supervisor	
Candidato 1 Nome:	Fluência discursiva: Dicção, tom de voz: Atitude, pose corporal: As principais características do Candidato:
Candidato 2 Nome:	Fluência discursiva: Dicção, tom de voz: Atitude, pose corporal: As principais características do Candidato:
Candidato 3 Nome:	Fluência discursiva: Dicção, tom de voz: Atitude, pose corporal: As principais características do Candidato:

**Tabela 3.** Ficha da consulta

### **Atividade III**

Na atividade III, os alunos reúnem informações sobre um tópico específico em Festas Acadêmicas e, em seguida, usam as informações para elaborar uma apresentação em grupo. Essa tarefa incentivará os alunos a ampliar os seus horizontes para além do contexto da sua

própria cultura.

Etapla 1 (Exposição a *input* na língua). No âmbito de Festas Académicas, inicialmente os alunos devem associar diferentes imagens (Anexo 2/ Figura 3) referentes à Semana Académica. Seguidamente, devem identificar os nomes e elementos presentes nessas mesmas imagens, a partir de uma notícia (Anexo 3). Pretende-se, com estas tarefas, apetrechar os alunos de mecanismos e recursos para desenvolver diversos caminhos de aprendizagem.



**Figura 3.** Um exemplo para o desenvolvimento da aula (Imposição de Insígnias de UCP)

Etapla 2 (Oportunidades para compreensão e produção e para a promoção de atenção consciente). Iniciou-se apenas com a observação e comentário destas festas. Os alunos não só referiram os vários elementos presentes na foto, recapitulando, assim, algum vocabulário relativo à vida universitária (registado no quadro), como caracterizaram os procedimentos dos diferentes intervenientes no evento.

Etapla 3 (Oportunidades para interação, para testar hipóteses e aumentar a automaticidade na utilização da língua). Como ponto de partida, introduzimos a seguinte Tarefa: “Você vai elaborar um projeto que consiste em organizar uma das atividades académicas em Braga. Cada grupo é responsável por uma atividade diferente. Deverá partilhar informações e dúvidas com a associação de estudantes de outra universidade. No final da aula, você apresentará os programas e convites para toda a comunidade académica via e-mail.” De seguida, cada grupo recebeu o modelo de pergunta (Anexo 4), exceto o grupo colaborativo que estava preparado para responder a esta questão. Depois de discutirem com alunos de outra

universidade, os alunos registaram no seu caderno toda a informação sobre os programas

<b>A organização celebrou um protocolo com a CP, pertimindo aos estudantes não pagarem a viagem em determinados comboios?</b>
<b>Podemos fazer a programação da cooperação que é rica e variada com muita música popular?</b>
<b>Como calcular o custo de toda a atividade?</b>

**Tabela 4.** Algumas perguntas feitas pelos alunos através do modelo de pergunta

Etapa 4 (Uso da língua em situações tão próximas da vida real quanto possível). Aplicando os conhecimentos adquiridos durante a discussão, os alunos tiveram de completar frases incompletas, num e-mail de convite (como se mostra em baixo), inserindo os elementos necessários que tinham aprendido nesta aula.

Caros finalistas,

A conclusão de um ciclo de estudo é naturalmente um momento de grande alegria e orgulho. Por essa razão, a PUB (Pastoral Universitária de Braga) e a AAUM (Associação Académica da UMinho) juntam-se, à imagem de outros anos, para a organização das festas académicas.

A Bênção é um momento pleno de celebração e ação de graças. Todos os finalistas são convidados a participar ativamente na sua organização.

Não Faças Fita e marca já na tua agenda todas as atividades da Semana Académica da \_\_\_\_\_ (UCP/ UM/ AEFCS)

Programa

- Dia 19: Monumental Serenata
- Dia 21: Missa da Bênção das Pastas
- Dia 22: Cortejo
- Dia 20:
- Dia 21:
- Dia 22:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dia 23:</li> <li>• Dia 24:</li> <li>• Dia 25: Baile Académico</li> </ul> -Organização: _____ Local: Hora de início da celebração: Hora de abertura do espaço destinado a finalistas:  Atividades:
--

**Tabela 5.** E-mail de convite

### 3.4 Discussão e Avaliação das atividades

Como professor-estagiário, a avaliação (sumativa, Anexo 5) dos alunos não nos dizia respeito. No entanto, como defendem Estaire & Zanón (2010), numa pedagogia baseada em tarefas, a avaliação tem que ser contínua e conjunta. Como disse na introdução, procurou-se, segundo o programa da disciplina de Português e os objetivos específicos deste relatório, elaborar conteúdos e estratégias úteis que permitissem a exploração das ferramentas cognitivas e linguísticas para as diferentes finalidades profissionais. Deste modo, os Trabalhos ou Projetos, efetivamente, não deixam de ser provas de avaliação realizadas em grupo em que são solicitadas aos estudantes algumas tarefas no âmbito de competências definidas nos objetivos da unidade curricular.

Entre essas Tarefas, registam-se:

- pequenos relatórios de trabalhos práticos;
- programas ou sistemas da planificação, maquetas, plantas ou esquemas que são

realizadas durante a tarefa;;

- fichas gramaticais;
- séries de problemas;

Procurámos promover o diálogo de maneira a que os alunos fossem partilhando os seus sucessos ou desapontamentos e os seus pontos de vista relativamente ao trabalho levado a cabo. Tendo tal reconhecimento e avaliação culminado com o preenchimento de uma ficha de reflexão na última sessão.

As respostas apresentadas são resultado da opinião pessoal de cada um (Anexo 6-alunos) (Anexo 7- os estagiários supervisionados) e permitiram perceber de que forma o trabalho desenvolvido os motivou ou não para as potencialidades do ELBT.

Depois de uma análise das auto-/heteroavaliações, concluímos que a maior parte dos alunos considera ter desenvolvido as competências propostas nestas atividades. O facto de ser uma tarefa com uma finalidade que vai para além do contexto da aula pareceu-nos ter motivado estes alunos, mesmo apesar de terem faltado à atividade II. Os temas abordados mexeram despertaram a atenção e o interesse de todos, na medida em que correspondem a situações e problemas do seu quotidiano académico e da sua vida de jovens.

Em suma, através de tarefas diversificadas, que abarcam diferentes capacidades e destrezas dos alunos, bem como com base em materiais reais e autênticos, contando ainda com o trabalho cooperativo, pensamos que o ELBT consegue envolver, motivar e potenciar as capacidades cognitivas e linguísticas os alunos.

## **4 Considerações finais**

O presente trabalho partiu da constatação de que existem algumas lacunas no âmbito do ensino de português como língua estrangeira ou língua segunda que se traduzem, particularmente, na falta de atividade acional dirigida a alunos de LE/L2, o que também pudemos verificar em estudantes que aprendem português como LE/L2 em contexto universitário.

A revisão da literatura sobre o modo como decorre, habitualmente, a elaboração de ELBT, feita no capítulo 2, permitiu-nos verificar que, nos últimos anos, se regista grande desenvolvimento em ELBT, quer a nível da investigação, quer no domínio da aplicação. Especificamente, o ELBT envolve a ativação estratégica de competências específicas, particularmente as competências comunicativas, promovendo-se também a aproximação às componentes pragmática, conceptual e linguística, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto específico.

Tal revisão permitiu-nos também aferir que, apesar de teoricamente haver uma nova perspetiva da Linguística Cognitiva na área de desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de LE/L2, continua a ser necessário trabalhar com mais dados empíricos, nomeadamente dados relacionados com corporização, categorização e protótipos. A aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre, não apenas por meio da prática de estruturas, mas também e sobretudo na base de um processo múltiplo orientado para a aquisição, por meio da língua estrangeira, de determinadas metas cognitivas, particularmente maior conhecimento do mundo, maior capacidade de interação verbal e reconhecimento das motivações conceptuais e culturais das categorias e estruturas da língua estrangeira.

Será improvável que a Linguística Cognitiva conduza a uma metodologia de ensino radicalmente nova, tanto no domínio da pedagogia comunicativa quanto no ensino de língua

estrangeira ou língua segunda em geral. Mesmo assim, procurámos mostrar que a Linguística Cognitiva aporta ou reforça determinados aspetos que consideramos fundamentais no ensino de línguas em geral e, conseqüentemente também, no ensino do português como língua estrangeira ou língua segunda, especialmente (i) a necessidade de combinar atividades de categorização baseada em protótipos e fundamentada na experiência humana (individual, social, cultural e histórica) com tarefas de interação verbal ou comunicação; (ii) compreensão e aquisição das unidades gramaticais como pares indissociáveis de forma e significado e como fenómenos configurados por processos cognitivos e por processos comunicacionais; (iii) compreensão da gramática como sistema de significados e usos (e não como sistema de formas e regras) e como sistema de estruturação conceptual; (iv) importância das motivações conceptuais e socioculturais das unidades e estruturas tanto da língua materna como da língua estrangeira ou língua segunda; (v) reconhecimento das especificidades conceptuais e culturais da língua estrangeira ou língua segunda em comparação com a língua materna.

Partindo dos contributos do ELBT e da Linguística Cognitiva aplica ao ensino de línguas e implementando a prática docente baseada em tarefas, começámos por definir os objetivos do curso, as capacidades envolvidas, a observação linguística e as tarefas-alvo. Elaborámos, de seguida, tarefas pedagógicas visando o desenvolvimento do desempenho cognitivo e linguístico, o que implicou tomar decisões relacionadas com o *input*, condições, processos e resultados de cada tarefa. Por fim, as tarefas foram avaliadas tendo em conta o seu grau de dificuldade, o nível de competência e o *feedback* dos estudantes.

Com a finalidade de conhecer, mais profundamente, alguns materiais do ELBT usados em contexto universitário, relativamente aos princípios de elaboração, aos conceitos cognitivos e à forma como são aplicados, propomos que estes materiais do ELBT terão muito a ganhar com a aplicação de princípios gerais da Linguística Cognitiva, muito especialmente, corporização do pensamento e da linguagem, categorização e protótipos, processos cognitivos e motivações conceptuais e culturais dos fenómenos gramaticais, aquisição e aprendizagem de



LE/L2 com base no uso e em permanente interação verbal.

Como evidenciámos em tarefas de identificação e extensão de protótipos, o Ensino da Língua Baseado em Tarefa deve ter como objetivo aumentar a consciência da linguagem, levando os alunos a reconhecer o papel duplo dos protótipos, que tanto permitem a abertura das categorias a novas realidades como garantem a relativa estabilidade dessas categorias. Os protótipos servem, fundamentalmente, como modelos para a interpretação de novas experiências ou novas realidades. Tanto a categorização por protótipos como outros conceitos chave da Linguística Cognitiva, como corporização, metáfora e metonímia conceptuais, esquemas imagéticos, perspetivização conceptual e outras operações conceptuais na gramática de uma língua ajudam os alunos a aperfeiçoar a sua proficiência linguística, graças ao “noticing”, isto é, o processo de tornar-se consciente de algo.

O presente trabalho foi mais longo na teoria e relativamente curto em recomendações práticas de natureza pedagógica e didática. Esperamos ter conseguido mostrar que os modelos descritivos da Linguística Cognitiva e os programas do ELBT são relevantes para o ensino de línguas em geral e da língua estrangeira ou língua segunda em particular. A importância dada aos conceitos expressos lexical ou gramaticalmente e às tarefas de interação comunicativa permite que o aluno de língua estrangeira ou língua segunda apreenda mais facilmente as diferenças entre os conceitos expressos na sua língua materna e os conceitos expressos na língua estrangeira/segunda que está a adquirir ou a usar com maior proficiência. Sabendo, pela Linguística Cognitiva, que as unidades linguísticas emergem e se convencionalizam no uso efetivo da língua, ficou também evidenciado que a interação verbal, potenciada pelo ensino baseado em tarefas, é fundamental na aquisição e desenvolvimento de uma língua estrangeira ou língua segunda.

Esperamos que a programação proposta de Ensino da Língua Baseado em Tarefas continue a ser, cada vez mais, utilizada para apoio à docência, mesmo que alguns professores a consideram pouco adequada ao público-alvo.

## Referências bibliográficas

- Agostinho, C. (2017). *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Tese de Mestrado em Ensino de História. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Almeida, M. L. (2010). *Breve introdução à Linguística Cognitiva*. Rio de Janeiro: Publit.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barlow, M. & Kemmer, S. (2000). *Usage Based Models of Language*. Chicago: University of Chicago Press
- Boyle, E. (1994). The effects of visibility on dialogue and performance in a cooperative problem solving Task. *Language and Speech*, 37(1): 1–20
- Brindley, G. (2003). Classroom-based assessment. *Practical English Language Teaching*: 309-328.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Castro, A. (2015). *Materiais para o ensino do português como língua estrangeira: uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*: 41-57.
- Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (2010). *COPLE2-Portuguese Learner Corpus*. Lisboa: COPLE.

- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cockburn, J. (2005). *Perspectives and politics of classroom observation*. Norfolk: Norwich City College.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*.
- Dekeyser, R. (2007). *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dias, H. (2008). *Português europeu língua não materna a distância: (Per). Cursos de iniciação baseados em tarefas*. Dissertação de Doutoramento em Estudos Portugueses na especialidade de Língua Portuguesa, Comunicação e Tecnologia. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3281/1/Tese\\_Doutoramento\\_Helena\\_Dias.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3281/1/Tese_Doutoramento_Helena_Dias.pdf) (30/3/2019).
- Direção-Geral da Educação (2019). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*.
- Dörnyei, Z., & Thurrel, S. (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. Los Angeles: University of California.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal*, 34 (1): 64–81.
- Estaire, S. (2004). *La enseñanza de lenguas mediante tareas principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Estaire, S., & Zanón, J. (2010). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Esteban, M. & Afonso, A. (Orgs.). (2010). *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. S. Paulo: Cortez. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5788> (19/1/2019).

- Ferreira M. (2016). *O papel da gramática no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas*. Relatório de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensino Básico e Secundário. Porto: Universidade do Porto.
- Gao, Y. (2011). Cognitive Linguistics — Inspired empirical study of Chinese EFL Teaching *Creative Education*, 2(4), 354-362. Disponível em: <https://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?PaperID=7973> (19/1/2019).
- Geeraerts, D. (1997). *Diachronic Prototype Semantics. A Contribution to Historical Lexicology*. Oxford: Clarendon Press.
- Geeraerts, D., & Cuyckens, H. (Ed.). (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gomes L. (2017). *O ensino comunicativo baseado em tarefas – atividades motivadoras para a aprendizagem de uma língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faro: Universidade de Algarve.
- Housen, A., & Pierrard, M. (2005). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes, (eds.). *Sociolinguistics Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. New York: MDG. Disponível em: [https://books.google.pt/books/about/Grammar\\_and\\_Conceptualization.html?id=ehHfcO1De8MC&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Grammar_and_Conceptualization.html?id=ehHfcO1De8MC&redir_esc=y) (19/1/2019).
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (1988). A usage-based model. In Rudzka-Ostyn, B. (ed.), *Topics in Cognitive*

*Linguistics*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 127-161.

Langacker, R.W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. Disponível em:  
[https://books.google.pt/books/about/Grammar\\_and\\_Conceptualization.html?id=ehHfcO1De8MC&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Grammar_and_Conceptualization.html?id=ehHfcO1De8MC&redir_esc=y) (19/1/2019).

Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In Doughty, C. & Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 177-196.

Matsumoto, N. (2018). *Applying Cognitive Grammar to Pedagogical Grammar: The Case of "To"* Kyotanabe: Doshisha Women's College of Liberal Arts. Disponível em:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/a109/472af7b9298629acfd80049b8575bdccdd57.pdf> (19/1/2019).

Manzanares, J. & López, A. (2008). *What can language learners tell us about constructions?* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Ministério da Educação e da Ciência (2008). *Dicionário Terminológico*. Disponível em:  
<http://dt.dge.mec.pt/>. (19/1/2019).

Montes, F. (2010). *Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma*. Tamil Nadu: Kodaikanal International School.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveira, A. da Silva (2013). *O desenho digital no ensino das artes visuais: potencialidades para além do desenho manual*. Relatório de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

da Universidade Católica Portuguesa.

Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Radden, G. & Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Richards J., & Rodgers T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology* 4(3): 328-350

Rosch, E., & Mervis, C (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology* 7(4): 573-605

Santoro, E. (2014). Task-Based approach: a tarefa comunicativa no ensino do italiano como língua estrangeira. *Revista de Italianística XXVIII*, 40-54. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i28p40-54> (19/1/2019).

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11: 129–158.

Schmidt, R. (2001). Attention. In Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.

Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3): 149–156

Seedhouse, P. (2005). “Task” as research construct. *Language Learning*, 55(3): 533–570.

Sheen, R. (1994). A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28: 127–157.

Sheen, R. (2003). Focus-on-form: A myth in the making. *ELT Journal*, 57: 225–233.

Silva, A. S. (2004). Protótipos, imagens e metáforas, ou o experiencialismo da linguagem e do pensamento. In Dinis, A. & Curado, J. M. (orgs.), *Consciência e Cognição*. Braga:

Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 79-96.

Silva, A. S., & Batoréo, H. (2010). Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: Ana Maria Brito (org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*: 229-251.

Silva, A. Soares da (2006). *O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra: Almedina.

Silva, A. Soares da (2008). *Semântica do Português*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Silva, A. S., & Batoréo, H. (2010). Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: Brito, A. M. (org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 229-251.

Silva, A. S. (2016). The persuasive (and manipulative) power of metaphor in ‘austerity’ discourse. In Romano, M. & Porto, M. D. (eds.), *Exploring Discourse Strategies in Social and Cognitive Interaction. Multimodal and cross-linguistic perspectives*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 79-108.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching* 36, 1: 1-12.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2): 1-46.

Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3): 376–401.

Tavares, A. (2012) *Avançar em Português. QECR – Nível B2 (Inclui CD áudio)* Lisboa: Lidel.

Taylor, J. R. (1995). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon.

Taylor, J.R. (2002). *Cognitive Grammar*. New York: Oxford University Press

- Teixeira, J. (2010). Texto jornalístico e metáforas de vida e morte no futebol. In Silva, A. S., Martins, J. C., Magalhães, L., & Gonçalves, M. (orgs.). *Comunicação, Cognição e Media*, Vol. 2, Braga: Aletheia, Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 305-322. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11258>. (19/1/2019).
- Teixeira, J. (2015). Organização conceptual das categorias e a lexicalização de um protótipo (fruta). *Diacrítica. Revista de Ciências da Linguagem* 19: 239-280
- Terejko, M.P. (2016). Cognitive Grammar as a manifestation of the pragmatic turn in Linguistics. *Acta Humana* 7: 24-29.
- Ungerer, F. & Schmid, H. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman.
- Universidade Católica Portuguesa (2015). *Nota para os alunos do 1º ano dos PALOP*. Braga: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I: Scope*. Croton: Manhattan Publishing Company.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf) (19/1/2019).
- Willis D., & Willis J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



## Anexo1 - Resultados da atividade 1 - Elaboraram o seu próprio CV

**europass** Curriculum Vitae

**INFORMAÇÃO PESSOAL** **Renildo Gomes Carlos de Medeiros**  
Rua Santa Margarida n.º 205, 4710-506 (Vizela) Portugal  
+351 922031111 932 611 185  
renildomedeiros16@gmail.com

Sexo Masculino Data de nascimento 19/05/1996 Nacionalidade Guineense

**POSTO DE TRABALHO A QUE SE CANDIDATA** Tecnologias de Informação e Comunicação

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL** Tecnologias de Informação e Comunicação  
07/05/2018 - Presente  
Gabinete de Redes  
Administração de banco de dados  
Programação  
Sistemas  
Qualidade do software

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO** Mestrado em Relações Internacionais  
19/02/2019 - Presente Universidade Católica Portuguesa, Vizela (Portugal)

05/11/2016 - Licenciatura em Tecnologias da Informação e Comunicação  
Universidade Católica Portuguesa, Vizela (Portugal)

**COMPETÊNCIAS PESSOAIS**

Língua materna: Crioulo

Outras línguas: Português, Inglês, Francês

**COMPREENDER**

	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Lectura	Interação oral	Produção oral	
Português	C1	C1	B1	B2	B2
Inglês	B2	C2	B2	B2	C1
Francês	B2	C2	C1	C1	C1

**Competências de comunicação** Espírito de equipa e Capacidade de comunicação adquiridas através da experiência profissional

**Competências relacionadas com o trabalho / estudo**  
Capacidade de trabalho em equipa adquirida através da experiência profissional na área de TIC;  
Capacidade em montagem e desenvolvimento de robots;  
Capacidade de gerenciamento de redes e sistemas.

**Competências digitais**  
Conhecimento de software e hardware em opção de utilizador (word, excel, access)  
Conhecimento da programação, de implantação e desenvolvimento de projectos  
Conhecimento avançado na manutenção de sistemas de concreto electrónico  
Conhecimento avançado na produção de dados, preservação e combate a ataques cibernéticos

**Carta de Condução**  
A1, B

**INFORMAÇÃO ADICIONAL**  
Conferência "Conferência Internacional de TIC na educação"

**europass** Curriculum Vitae

**INFORMAÇÃO PESSOAL** **Dimitrio Lardim Vieira**  
+005574718 5863566 +354 008763058  
tildimias@hotmail.com

Sexo Masculino Data de nascimento 01/01/1991 Nacionalidade Guineense

**POSTO DE TRABALHO A QUE SE CANDIDATA** Ciências Políticas / Relações Internacionais / DIPLOMATA.

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL** **DIPLOMACIA**  
10/01/2020 - Presente  
(Bissau)  
- DG. Ministério dos Negócios Estrangeiros /  
- Chefe de Gabinete do Ministério dos Negócios Estrangeiros (Bissau)  
- Embaixador de G. Bissau em China  
- Estagiário no Ministério dos Negócios Estrangeiros (Bissau)

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**  
Mestrado em Geopolítica e Geostратия (Universidade Harvard), Cambridge, USA  
- Licenciatura em Ciências Políticas / Relações Internacionais (Universidade Católica Portuguesa), Lisboa  
- 12º ano de escolaridade no Liceu João XXIII (Bissau)

**COMPETÊNCIAS PESSOAIS**

Língua materna: Crioulo

Outras línguas: Inglês, Português, Francês

	Compreender	Escrever	Falar
Inglês	B2	B2	B3
Português	C2	C2	C2
Francês			

**COMPREENDER**

	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Lectura	Interação oral	Produção oral	
Francês	B2	A3	B1	B1	B1
Árabe	A1	A1	A2	A2	A2

**Competências de comunicação** Capacidade de comunicação através de viagens realizadas em diferentes países no âmbito da diplomacia. E também durante o processo da licenciatura e mestrado em Ciências Políticas / Geopolítica e Geostратия

**Competências relacionadas com o trabalho / estudo**  
- Melhor Aluno no 2º ano de simulação (Licenciatura)  
- Melhor Aluno Africano no 3º ano de 2ª simulação  
- Melhor Aluno Político Guineense ano 2010  
- Melhor Embaixador Lusitano ano 2007

**Competências digitais**  
- Conhecimento do software Office (Word, Excel, Access)  
- Conhecimento avançado do software / hardware  
- Utilização de Internet como meio de comunicação, investigação e pesquisa.

**Carta de Condução**  
A2, B

**INFORMAÇÃO ADICIONAL**  
**Conferências:** Participação na Conferência sobre Diplomacia.  
Participação na Conferência sobre Refugiados.  
Participação na Assembleia Geral da ONU sobre o Debate sobre a Imigração.

**Simulários:** Participação no Simulário de Capacitação sobre "Relações Internacionais".  
Participação no Simulário sobre Influência da "Educação"



**europass** Curriculum Vitae

*(Ingenheira Rigorosa)*  
*(Estudou bem, organizou)*  
**Susely de Fátima Agostinho Gerónimo**

✓ **INFORMAÇÃO PESSOAL** Rua de Sta. Margarida n.º 205, 4710-306 Braga  
 ☎ +35193207486 ☎ +35193215665  
 ✉ susellyfimo@gmail.com

Sexo **F** Data de nascimento 07/08/1988 Nacionalidade **Angolana**

✓ **POSTO DE TRABALHO A QUE SE CANDIDATA** Contabilidade e Gestão de empresas

✓ **EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**  
 14/04/2013 - 31/05/2013 Comercial de vendas Medicora, Luanda (Angola)  
 28/03/2017 - 30/09/2018 Angola Revolution Company, Luanda (Angola)  
 Supervisora de protocolo Organizadora de eventos  
 Perfeito!!  
 02/02/2014 - 30/12/2016 FMMPS, Luanda (Angola)  
 Contabilidade geral Presidente do Conselho de Administração  
 as experiências fornecem evidência de trabalho!

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**  
 21/04/2013 - Presente Licenciatura em TIC Universidade Católica Portuguesa, Braga (Portugal)  
 01/02/2014 - 10/12/2016 Ensino Médio Técnico em Gestão de Empresas Instituto Politécnico Edik Romão  
 (Pode acrescentar aqui a disciplina importante: TIC - Estágio / Demográfico / Gestão das Organizações)

**COMPETÊNCIAS PESSOAIS**

Língua materna **Português**

Outras línguas

**europass** Curriculum Vitae

*(Ingenheira e CV)*  
*(Atualizei os dados)*  
**B+**

	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Leitura	Interação oral	Produção oral	
✓ Inglês	A1	A2	A1	A2	
Exatidão	A2	A2	A2	A2	

✓ **Competências de comunicação** Espírito de equipa e capacidade de comunicação adquiridas através de experiência profissional.

✓ **Competências relacionadas com o trabalho / estudo**  
 Capacidade de trabalho em equipa adquirida através de experiência profissional na área de supervisão de protocolo e organização de eventos.  
 Sentido de organização adquirido nas tarefas desempenhadas em trabalhos administrativos.

✓ **Competências digitais**  
 Conhecimento do software Office na ótica de utilizador (Word, Excel, Access).  
 Conhecimento básico de aplicações gráficas (PowerPoint).  
 Utilização de internet como ferramenta de comunicação, investigação de pesquisa.

Carta de Condução

**INFORMAÇÃO ADICIONAL**

**europass** Curriculum Vitae

**CV**  
*(longas)*  
*(curtas)*  
*(Basta)*

✓ **INFORMAÇÃO PESSOAL** Ginalda Da Silva, Rua Santa Margarida 205  
 ☎ +351932050644 ☎ +3519320531805

Sexo **F** Data de nascimento 07/08/1995 Nacionalidade **Guineense**

**POSTO DE TRABALHO A QUE SE CANDIDATA** Ministério de Turismo

✓ **EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**  
 05/02/2014 presente  
 RH Empresa, Bissau (Guiné-Bissau)  
 Gestão de Hotelaria Turística  
 Relação direta com Clientes

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**  
 08/09/2016 - presente Mestrado em Hotelaria Turística Universidade Católica Portuguesa de Braga  
 06/10/2012 - Licenciatura em Turismo Universidade de Minho Braga (Portugal)

**COMPETÊNCIAS PESSOAIS**

Língua materna **Giulio**

Outras línguas **Português, Francês, Inglês**

**europass** Curriculum Vitae

	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Leitura	Interação oral	Produção oral	
B1	B1	A2	C1	C2	

**Competências de comunicação** Espírito de equipa e capacidade de comunicação adquirida através de experiência profissional. Disponibilidade para viajar.

**Competências relacionadas com o trabalho / estudo** Capacidade de trabalho adquirida através de experiência profissional na área de Turismo em Geral.

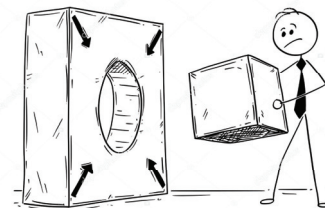
**Competências digitais** Conhecimento do Software e Hardware na utilização da parte lógica e parte física no que diz respeito à era digital tais como: (Word, Excel, Access, Power Point e Autocad).

Carta de Condução **A2, B**

**INFORMAÇÃO ADICIONAL**  
 Seminários Participação no Seminário "A importância sobre o Turismo em Geral na Sociedade Atual."  
 Conferências "Roma Itália sobre Turismo em Geral."

Dos tipos de qualidades a seguir, quais os que considera mais importantes? Ordene-os de 1 (os mais importantes) a 8 (os menos importantes)

- |                                 |                                     |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| ___ pontualidade                | ___ beleza                          |
| ___ vestir-se de forma adequada | ___ estudos                         |
| ___ produtividade               | ___ amor/relacionamento com o chefe |
| ___ saúde                       | ___ fazer voluntariado              |



Identifique o tipo de frase em cada CV. Depois justifique a linguagem adequada para elaborar um Curriculum Vitae.

\_\_\_ Olá! Chamo-me Ana Catarina, tenho 19 anos e nasci a 24 de novembro de 2000. Tenho 1,60m de altura e peso 60kg.

\_\_\_ Informação pessoal: Ana Catarina Oliveira Santos | Sexo: Feminino | Data de nascimento: 12/04/1991 | Nacionalidade: Portuguesa

\_\_\_ Tenho aprendido inglês e alemão, mas ainda não falo bem, ahaha!

\_\_\_ Competência pessoal: Inglês B2 (Diploma - Cambridge School); Espanhol A2 (Diploma - Instituto de Espanhol)

\_\_\_ Sei trabalhar em equipa e colaborar com as pessoas nos projetos.

\_\_\_ Capacidade de trabalho em equipa adquirida através de experiência profissional; Sentido de organização adquirido nas tarefas.

\_\_\_ Eu sei nadar, andar de bicicleta e conduzir. Além disso, consigo comer 20 hambúrgueres numa refeição.

\_\_\_ Carta de Condução: A2, B. Utilização de estratégias de pesquisa avançadas (ex. operadores de pesquisa). Conhecimento avançado do software de faturação.

\_\_\_ Participei de Jogos de Competição de Matemática. Por isso, sou uma pessoa inteligente.

\_\_\_ Participação no Seminário “A importância dos Recursos Humanos” (certificado em anexo)

Plano de aula

Escola: UCP Braga— FFCs Ano: / Turma: Curso de preparação em Língua Portuguesa Aula:  
16ª aula ....31-1-2019

Tema: O mundo do trabalho Modelo CV

Sequência: 1

Domínios: Interpretação do texto/ Escrita

Domínios/ Descritores de desempenho/ Conteúdos
Interpretação do texto/ Escrita - Apresentar a estrutura adequada do Curriculum Vitae a partir de exemplos em vários estilos; - Elaborar tópicos que sistematizem as ideias chave do CV; - Caracterizar a função de diferentes setores do CV; - Participar na elaboração de CV próprio.
Sumário
- Revisão do tema anterior; - A estrutura de Curriculum Vitae; - Elaboração de um CV próprio.
Estratégias/Metodologias
- Síntese da sequência didática anterior; - Observação e diálogo a partir de palavras “curriculum vitae” que abre a apresentem sequência; - Leitura dos textos << CV- Modelo 1>>, <<CV- Modelo 2>>; - Planificação dos traços essenciais do CV; - Preenchimento de formulário como um Curriculum Vitae
Recursos
CV- Modelo 1_Europass (pdf) CV- Modelo 2_Emprego30dias (abaixo_imagem) CV- Modelo 3_LiveCareer (abaixo_imagem) Formulário de Escrita (doc)



## Anexo 2 Resultados da atividade 3- Imagem de festas académicas













Plano de aula

Escola: UCP Braga— FFCS Ano: / Turma: Curso de preparação em Língua Portuguesa Aula: 34ª aula ....20-03-2019

Tema: O mundo do trabalho – o Programa de atividade académica

Sequência: 3

Domínios: Interpretação do texto/ Exercício prático

Domínios/ Descritores de desempenho/ Conteúdos
<p>Interpretação do texto / Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar tópicos que sistematizem as ideias chave de festas académicas</li> <li>- Participar de uma reunião em grupo.</li> </ul>
Sumário
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão do tema anterior;</li> <li>- Leitura de um texto de jornal sobre festas académicas em Braga e em Coimbra;</li> <li>- Exercício em grupo.</li> </ul>
Estratégias/Metodologias



- Síntese da sequência didática anterior
- Observação e diálogo a partir de palavras “festas académicas” que abre a presente sequência;
- Leitura dos textos << Depois do Porto, é a vez de Coimbra e Braga receberem o espírito académico >>,
- Planificação dos traços essenciais do plano da atividade.
- Exercício prático de simulação de um encontro

#### Recursos

Formulário de Escrita

Pdf- texto 1

Pdf- picture

Fonte: <https://www.publico.pt/2014/05/09/local/noticia/>

Cartas de perguntas

Anexo 3- Uma notícia – “Depois do Porto, é a vez de Coimbra e Braga receberem o espírito académico”

### **Depois do Porto, é a vez de Coimbra e Braga receberem o espírito académico**

Depois de uma semana cheia de animação e festa, a Queima das Fitas do Porto chega ao fim no domingo. E enquanto uns apanham as canas, outros começam a preparar os foguetes. A primeira hora desta sexta-feira foi marcada pela Serenata Monumental, na Sé Velha de Coimbra. Em Braga, devido à queda do muro que vitimou três estudantes universitários, a Associação Académica da Universidade do Minho (AAUM) decidiu cancelar, em homenagem aos colegas, os concertos do Enterro da Gata.

---


Na noite desta sexta-feira começam as “noites de parque”, na Praça da Canção. O presidente da Associação Académica de Coimbra (AAC), Bruno Matias define a Queima das Fitas como “muito mais do que as noites do parque”, uma vez que tem um “peso e um simbolismo enorme entre os estudantes e traz muita riqueza à cidade”. Além disso, A Garraiada, o Chá Dançante, o Chá das Cinco e a Bênção das Pastas são momentos distintivos na opinião do presidente da AAC. As comemorações académicas ocupam todo o mês de Abril e Maio com actividades culturais e desportivas.

Já em Braga, o Enterro da Gata – designação dada à Queima das Fitas minhota – sofreu algumas alterações neste ano. Após a queda do muro nas imediações do campus a 23 de Abril, que vitimou mortalmente três estudantes, a AAUM decidiu cancelar os concertos de 9 a 17 de Maio, bem como o Cortejo Académico. Apenas se mantêm as cerimónias oficiais de sábado dia 10 de Maio, isto é, a Imposição de Insígnias de manhã, a Missa da Bênção das Pastas durante a tarde e a Serenatas no Largo do Paço em Braga, durante a noite.

*Texto editado por Ana Fernandes – O Público- 2014*

<b>O que considera um valor justo para este projeto?</b>
<b>Qual a sua disponibilidade para começar a preparar ?</b>
<b>Se tivesse que destacar as três dificuldade na realização , quais seriam?</b>
<b>Tem conhecimento sobre o controlo orçamental e financeiro ?</b>
<b>O que lhe permite pensar que terá êxito na festa académica que lhe propomos ?</b>
<b>Pode apresentar duas ou três hipóteses de Local de encontro?</b>
<b>Pode dar-nos um exemplo de uma situação em que se tenha considerado particularmente competente a comunicar algo?</b>
<b>Tinham tomado algumas medidas para promover a participação dos alunos?</b>

Anexo 5- Avaliação sumativa- Prova Escrita de Português

 UNIVERSIDADE  
CATOLICA  
PORTUGUESA  
BRAGA

Ano letivo 2018/2019

---

**Prova Escrita de Português**

---

7 Páginas

---

Duração da Prova: 120 minutos

---

4 de abril 2019

Nome: \_\_\_\_\_

---

**GRUPO I**

Vai ouvir cada texto duas vezes. Entre a primeira e a segunda audição de cada texto há uma pausa. No fim da audição de todos os textos, tem cinco minutos para rodear as respostas. Audição dos textos não pode ser interrompida.  
No caso de ter alguma dúvida, deve colocá-la agora.

**Texto 1 (cinco perguntas)**

1. Há quanto tempo é que ela está em Portugal?

A. Há três anos.  
B. Há dez anos.  
C. Há treze anos.

2. Por que motivo é que ela está em Portugal?

A. Por estudo.  
B. Por casamento.  
C. Por trabalho.

3. A primeira vez que ela veio a Portugal

A. Foi de férias.  
B. Foi para visitar familiares.  
C. Foi para assistir a um casamento.

4. A senhora diz que

- A. A imagem que tinha de Portugal já não corresponde à realidade.
- B. Está muito calor no inverno em Portugal.
- C. Os portugueses eram pouco simpáticos e acolhedores.

5. Sobre a ideia de Portugal, a senhora acha que

- A. Portugal é mais desenvolvido do que pensava.
- B. Portugal é menos desenvolvido do que pensava.
- C. Portugal é tão desenvolvido como o que pensava.

**Texto 2 (duas perguntas)**

6. De acordo com o que a senhora diz

- A. Faz-se amizade facilmente com os portugueses.
- B. Os portugueses são simpáticos, mas leva-se tempo para construir uma amizade verdadeira.
- C. Os portugueses encontram uma barreira.

7. A opinião dela sobre Portugal e os portugueses

- A. Mudou-se de repente.
- B. Mudou-se nos primeiros anos.
- C. Mudou-se ao longo do tempo.



Leia o texto.

### Haverá cura para a falta de pontualidade?

A falta de pontualidade é um problema que aflige muitos portugueses. Mas, afinal, o que é que provoca os atrasos? E como é que se pode evitá-<sup>300</sup>ios?

5 Os portugueses costumam ter fama de não serem pontuais, mas não são os únicos a sofrer deste mal. Javier Rivero-Díaz acredita que o contexto cultural é importante, mas que não é determinante. O ambiente envolvente também é relevante. "Uma pessoa também educa aqueles que conhece", disse ao *El País*. Nas suas aulas, Rivero-Díaz nunca deixa entrar os alunos que chegam tarde. Mesmo que seja só um minuto. "Hão-de me agradecer", afirmou ao jornal espanhol. "Ser pontual será de grande ajuda na sua vida pessoal e

10 profissional", garantiu. Mas, para além dos fatores exteriores, existem outros que também contribuem para os atrasos. Diana Delonzor acredita que existem pelo menos cinco tipos diferentes de atrasos.

O primeiro grupo é o dos **distraídos**. A esta categoria, pertencem as pessoas que se atrasam por distração. Como por exemplo, o *El País* refere aqueles que dão os parabéns aos amigos com várias semanas de atraso ou que aparecem numa consulta médica no dia errado. Um outro grupo é o dos que **esperam até ao último minuto** e que garantem que são mais produtivas quando estão sob pressão. É só em situações de grande *stress* que, geralmente, se sentem suficientemente motivados para realizar as tarefas que lhes competem.

15

Existem ainda os **produtivos**, aqueles que querem aproveitar todos os segundos do dia. Para tal, recorrem ao que DeLonzor apelidou de "pensamento mágico", que consiste em subestimar a quantidade de tempo que leva a realizar uma determinada tarefa. Geralmente organizam-se de modo a aproveitarem ao máximo todos os momentos do dia, mesmo que seja preciso fazer os outros esperar.

20

Outro grupo é o dos que **não admitem a culpa**. Estes, arranjam sempre uma desculpa para justificar o atraso. O último grupo definido é o dos **rebeldes**. As pessoas que pertencem a esta categoria usam o atraso para demonstrarem que têm algum poder. Exemplificando, aquelas pessoas que tinham pais que as obrigava a chegar muito cedo à escola e que agora, vários anos depois, usam o atraso como forma de rebelião.

25

Afinal, será que haverá cura para a falta de pontualidade? "Provavelmente não", escreve o *El País*, mas é importante tentar ultrapassar o problema. Para tal, é preciso reconhecê-lo e tentar perceber qual é a causa.

30

Cipriano, Rita (2015) *Haverá cura para a falta de pontualidade?*. Jornal Observador

(Texto adaptado)

**1. Para responder a cada um dos quatro itens que se seguem (1.1. a 1.4), escolha a opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.**

1.1. Rivero-Díaz acredita que

- À) O contexto cultural é determinante para a falta de pontualidade.
- B) A pontualidade educa-se.
- C) Devemos deixar entrar os alunos que chegam atrasados.

1.2. Os que esperam até ao último minuto chegam atrasados, porque

- A) Acham que é mais produtivo sob pressão.
- B) Não tomam atenção ao tempo.
- C) Sentem-se sempre motivados.

1.3. Os produtivos desrespeitam o tempo

- A) Porque realmente o aproveitam bem.
- B) Porque acham que têm tempo para fazer tudo.
- C) Porque são capazes de fazer milagres.

1.4. Segundo o texto,

- A) Os rebeldes utilizam o atraso para mostrar a sua superioridade.
- B) Os rebeldes têm sempre desculpas para se atrasarem.
- C) Os que não admitem a culpa querem vingar-se dos pais.

**2. Apresente, de forma bem estruturada, as respostas aos itens que se seguem:**

2.1. Classifique o tipo de texto que acabou de ler e refira a ideia central que está presente.

---

---

2.2. Indique dois tipos de atrasos que o texto refere explicando-os por suas palavras.

---

---

---



### GRUPO III

**I. Transforme as frases da voz ativa para voz passiva. Siga o exemplo:**

Ex: O Luís comprou duas bolachas ontem.

As duas bolachas foram compradas pelo Luís ontem.

1. Algumas pessoas usam o atraso como forma de revolta.

---

---

---

2. O Nuno e a Ana estavam a preparar o pequeno-almoço quando saí de casa.

---

---

---

**II. Transforme as frases seguintes em discurso indireto, de acordo com o exemplo:**

Ex: Ana: Pedro, vais ao concerto amanhã?

Ana perguntou ao Pedro se ele ia ao concerto no dia seguinte.

1. Filha: Pai, posso ir à casa da Susana para fazer o trabalho do grupo hoje?

---

---

---

2. Teresa: Joana, passa-me aí a manteiga, por favor.

---

---

---



III. Preencha de forma adequada no espaço com os verbos indicados entre parênteses.

- 1) Ontem, quando a Joana \_\_\_\_\_ (*chegar*), o Pedro já \_\_\_\_\_ (*ir*) à agência para marcar as viagens.
- 2) Geralmente, os gatos \_\_\_\_\_ (*gostar*) de comer peixes.
- 3) Hoje de manhã, dois ladrões \_\_\_\_\_ (*prender*) numa loja de vestuário.
- 4) Recentemente os polícias \_\_\_\_\_ (*prender*) assaltantes no mercado Sousa.
- 5) Um dia, a mentira do João \_\_\_\_\_ (*descobrir*) pela sua namorada.
- 6) O meu computador \_\_\_\_\_ (*ficar*) avariado ontem à noite, por isso não \_\_\_\_\_ (*conseguir*) entregar o trabalho hoje.
- 7) Dantes, nós \_\_\_\_\_ (*ter*) um cão em casa, mas agora \_\_\_\_\_ dois (*ter*) pássaros.
- 8) Na semana passada, a Rita e a Cecilia não \_\_\_\_\_ (*vir*) para a aula, pois \_\_\_\_\_ (*estar*) doentes.

#### GRUPO IV

Um *post* no blogue *Vida Social* teve o seguinte comentário:

***“Chegar a horas é sinal de respeito.”***

Há pessoas que consideram que chegar a horas é sinal de respeito, mas há outros que não lhe dão importância e chegam atrasados.

Escreva um texto argumentativo com o mínimo de 120 e o máximo de 150 palavras, no qual deve:

- 
- This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

- dizer o seu ponto de vista sobre o valor da pontualidade presente na afirmação;
- apresentar duas razões que o levam a encarar a vida dessa forma;
- indicar um exemplo para cada uma das razões através de situações concretas;

No <sup>meu</sup> ponto de vista, chegar a horas é ~~sem~~ um sinal de respeito, mas ~~nao~~ <sup>de respeito</sup> acredito que ~~tudo~~ <sup>de respeito</sup> aquele que chega atrasado ~~queira~~ <sup>isso deve-se à existência</sup> ~~faltas~~ <sup>de respeito</sup> ao respeito a outrem. Como se referiu no texto anterior, ~~existem~~ <sup>isso deve-se à existência</sup> ~~as~~ distraídas ~~as~~ <sup>as</sup> ~~naledas~~ <sup>as</sup> ~~as~~ que esperam até ao último minuto, mas, em contrapartida, existem aqueles que têm de assumir outras compromissos por alguma necessidade maior ou por algum imprevisto.

Por exemplo, suponhamos que um aluno internacional ou nacional <sup>que</sup> ~~mesmo~~, queira estudar mas não tem condições necessárias, esse aluno deverá assumir um compromisso ou um trabalho, nesse caso, para que possa fazer os seus ~~trabalhos~~ <sup>(?)</sup>. Caso ele consiga uma oportunidade e esse trabalho tenha a mesma <sup>de emprego</sup> ~~mesma~~ <sup>coincida com o</sup> ~~horário~~ <sup>horário</sup> ~~que a~~ <sup>das</sup> ~~de~~ <sup>que</sup> aulas, ele terá algumas dificuldades, e de certeza chegaria atrasado. Mas, de certeza, encontraria formas <sup>de</sup> ~~de~~ <sup>poder</sup> ~~trabalhar~~ <sup>trabalhar</sup> para fazer os estudos e de participar nas aulas <sup>Enquanto,</sup> ~~em~~ <sup>redondante</sup> ~~outras~~ <sup>outras</sup> situações ~~por~~ <sup>por conseguinte</sup> ~~depararmos~~ <sup>depararmos</sup> com imprevistos de dia a dia.

- Seria melhor fazer fragmentos. Segunda ideia está incompleta, podia de ideias em novos parágrafos, desenvolver mais para salientar melhor a sua justificação.
- atenção à estruturação do texto argumentativo, falta uma conclusão.



- dizer o seu ponto de vista sobre o valor da pontualidade presente na afirmação;
- apresentar duas razões que o levam a encarar a vida dessa forma;
- indicar um exemplo para cada uma das razões através de situações concretas;

-10 { 1) não tem a estrutura do texto argumentativo; 2) as ideias principais são claras; ✓  
3) desvio parcialmente do proposto: texto argumentativo

em saber que a pontualidade é uma das qualidades importantes na vida pessoal, bem como na vida profissional. Uma pessoa pontual é sempre um exemplo ou um paradigma para os que não chegam à hora, pois ser pontual é vital para (uma pessoa) alcançar o êxito.

A partir daí, vou dar duas razões que me levaram a encarar a vida dessa forma. São seguintes:

Por um lado, ser pontual  
A 1ª Razão é sinal de respeito e consideração com a pessoa que está à minha frente, quer seja a minha professora (ou professor), Patrão ou meu Patrão, nome, cargo e "chefe".

Por outro lado, respeito ético  
A 2ª Razão é o amor e a esperança que eu tenho no que faço, quer estudar ou trabalhar. Sempre gosto de ser eficaz e alcançar o (meu) topo, mas para isso acontecer, tenho que esforçar-me e contribuir para isso. Nesse caso uma das virtudes que eu tenho que revelar às pessoas é ser pontual e assíduo. É preciso ter vontade para conseguirmos o que queremos.

41/7

## Anexo 6- Questão final (aluno) - Potencialidades do ELBT

Nas aulas de Português tiveram oportunidade de experimentar novas ferramentas e instrumentos que potenciam a aprendizagem.

Enquanto aluno que experimentou estas ferramentas, qual é a tua perspetiva sobre este método de aprendizagem?

-“Se não tivesse esta disciplina, provavelmente continuaria a estudar apenas na Residência.”

-“Não fazia ideia desta coisa...”

-“Foi uma base muito importante para agora trabalharmos juntos na aula”.

-“Não tinha expectativas muito altas relativamente à disciplina... mas o que aprendemos foi muito bom e útil ”.

-“A aula, para mim, pode ser considerada uma aula típica mas interessante.”

-“Quero dizer que o professor por vezes apresentou a atividade de forma confusa, não sei responder...”

-“O que aprendi vai também ajudar-me no futuro, por exemplo escrever um Curriculum Vitae ”

-“Estes programas deram maior liberdade para aulas e ajudaram-me a realizar ideias em situação real”.

-“À medida que fomos evoluindo fui pensado em seguir um curso de língua”.

-“Não tinha noção do que se pode fazer com estes métodos. E como facilitam o estudo.”

-“Gostava de ter aprendido ainda mais e de ter tido mais tempo para trabalhar .”

## Anexo 7- Questão final (os estagiários supervisionados) - Potencialidades do ELBT

Nas aulas de Português tiveram oportunidade de observar novas ferramentas e instrumentos que potenciam a aprendizagem.

Enquanto supervisor que experimentou estas ferramentas, qual é a sua perspectiva sobre este método de aprendizagem?

-“Durante uma atividade, os movimentos corporais dos alunos transmitem muita informação, nomeadamente: interesse e vontade de participar (inclinação para a frente); por outro lado, desinteresse e aborrecimento (posição desleixada). Ou seja, esta estratégia educativa, de certo modo, motiva alguns alunos a criar uma participação com base num conjunto de cenários reais”

-“Segundo a minha observação, as atividades pedagógicas nestas aulas podem saber as possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos, como por exemplo, a maior parte dos alunos tem a dificuldade na escrita.”

-“Bom, centre-se em comportamentos que o estagiário tenha capacidade e possibilidade de modificar-- a concordância do discurso, o uso do quadro e o ritmo da fala são os elementos deste método que considero poder ter corrido melhor na aula;”

-“As formas como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objetivos previstos tornam-se 'visual' através do uso do ELBT. Podemos ver diretamente a reação dos alunos sobre os materiais”

-“Gosto desta maneira de ensinar porque o professor pode dar resposta aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos através da diversificação de atividades e tornar as atividades acessíveis para todos (nomeadamente para aqueles que têm algum tipo de deficiência). O que considero menos positivo foi não desafiar os alunos mais competentes (às vezes, eles ficam aborrecidos com este ritmo)”

- “É óbvio que o ELBT relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras e estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem. No entanto, o estagiário adota um tom de impaciência quando fornece instruções de forma clara sobre a tarefa e quando ouve, analisa e responde aos alunos.

Penso que isso tem a ver com o nervosismo.”